

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI  
**TOIMETISED**

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

471

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Русский язык в эстонской школе

VI

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED  
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ  
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS  
ALUSTATUD 1893.a. VIHİK 471 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.g.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Русский язык в эстонской школе

VI

ТАРТУ 1978

Редколлегия: К.Алкимец, Т.Казеяду, М.Матина,  
А.Метса (отв. ред.), Н.Стороженко.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Антон Э.Э. Теоретические основы коммуникативной направленности обучения и практика преподавания русского языка как неродного .....	5
2. Давидянц А.А. Зависимость типологии упражнений от общей концепции обучения неродному языку .....	22
3. Ромет А.Э. Место продуктов речи в учебно-речевом общении .....	35
4. Эслон П.А. Внутренняя структура текста как критерий отбора исходного учебного материала ..	44
5. Байкова Л.С. Категория смысла в аспекте смежных наук .....	56
6. Соколенко В.В. Место и задачи самостоятельного дополнительного чтения в процессе обучения речевому общению .....	62
7. Сепп Н.В. Отражение единиц уровней речевого общения в процессе обучения русскому языку .....	73
8. Штейнфельдт Э.А. Основные принципы разработки и внедрения коммуникативной направленности в Таллинском педагогическом институте им. Э. Вильде .....	83

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Русский язык является средством общения многонационального советского народа.

Интенсификация экономических, политических и культурных связей между различными национальностями нашей страны вызывает ежегодно у все большего и большего количества людей потребность в овладении общением на русском языке. Эта жизненная потребность явилась причиной бурного развития методики преподавания русского языка как неродного.

Настоящий сборник содержит результаты научно-методических исследований одной из проблем методики преподавания русского языка как неродного — проблемы взаимосвязи видов речевой деятельности и функциональных стилей. Эти исследования осуществлялись в течение трех лет (1975–1978 гг.) членами проблемной группы Таллинского педагогического института им. Э. Вильде — преподавателями кафедры русского языка и методики и кафедры русского языка во главе с руководителем проблемной группы канд. пед. наук Э.А. Штейнфельдт.

В своей работе проблемная группа исходила из последних достижений отечественной и зарубежной методики преподавания русского языка как средства общения, а также из достижений смежных с методикой наук: психологии, лингвистики, социологии и т.д.

Сборник отнюдь не исчерпывает всех основных вопросов методики преподавания русского языка как неродного, связанных с вышеназванной проблемой, а освещает лишь наиболее актуальные аспекты коммуникативной направленности обучения в том виде, в каком они представляются членами проблемной группы.

Все статьи сборника объединяются единой концепцией обучения, выработанной членами проблемной группы под руководством Э. Роовет и Э. Штейнфельдт. Сборник адресуется не только научным работникам, методистам, но и учителям общеобразовательной школы республики.

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Э.Э. Антон

Связь теории с практикой – проблема, которая в общефилософском плане не требует решения (она уже решена), но которая извечна в своих конкретных проявлениях в различных областях нашей действительности. Ярким свидетельством тому служит двойственное отношение к теоретическим положениям методики со стороны учителей-практиков, в том числе учителей русского языка как неродного. Эта двойственность проявляется по-разному.

Не приходится сомневаться, чтобы кто-либо из учителей вообще отрицал необходимость методической теории. Но по характеру восприятия выступлений, лекций, докладов, в которых рассматриваются теоретические проблемы методики, учителей можно условно разделить на три группы.

Одна группа учителей глубоко интересуется теоретическими вопросами методики. Эти учителя прилагают все усилия к тому, чтобы не только узнать о новых теоретических положениях и применить их на практике, но и обосновать теоретически свой богатый опыт работы, найти ему подкрепление в теории.

Другая группа учителей получает от теоретических рассуждений на конференциях, семинарах, днях учителя по меньшей мере удовлетворение: они узнали что-то новое, интересное. Однако связь новых теоретических знаний с практикой своей работы учителями этой группы не осуществляется.

Третья группа учителей сразу же, как только лектор или докладчик приступает к рассмотрению теоретических вопросов, отвлекается, "отключается", считая, что выступающий "опять теоретизирует". Эти учителя нацелены главным образом на обогащение своего репертуара приемов работы. "Как конкретно работать с данным стихотворением?", "Как проходить тему ...?" – вот вопросы, на которые они ждут ответа.

Такое условное деление учителей на три группы по их отношению к теоретическим вопросам методики преподавания мы провели, допуская, что рассматриваемые на лекциях и в докла-

дах проблемы актуальны и излагаются в доступной учителям форме. Общим для учителей всех трех групп можно считать их огромное желание работать как можно лучше (не заинтересованных в результатах своей работы учителей, без сомнения, единицы). Но пути, ведущие к улучшению их работы, они видят разные. Кроме уровня теоретической подготовленности учителей такой факт, на наш взгляд, объясним во многом установкой определенного контингента учителей на то, что главное в работе учителя - опыт, владение приемами работы. И нередко пребывание на семинарах сводится для этих учителей к приобретению набора приемов работы над отдельным параграфом учебника, над конкретным учебным текстом, картиной.

Однако, известно, что чем полнее познаются закономерности процесса обучения, тем успешнее осуществляется педагогическая деятельность. Опыт, пишет В. Краевский, "должен быть осмыслен (самим учителем или педагогом-исследователем) в понятиях и терминах педагогической науки, в системе педагогических знаний" /I, 40/. Далее В. Краевский пишет: "Простое копирование даже самого хорошего образца без знания объективных закономерностей педагогического процесса часто приводит к неудачам и может дать повод для отрицательной оценки перенимаемого передового опыта" /I, 40/.

В данной статье, да и в целом нашем сборнике мы хотели бы поделиться с учителями-практиками мыслями о возможностях более эффективного преподавания русского языка как неродного. В наших рассуждениях неизбежен теоретический уклон, однако по мере возможности мы пытались подкреплять свои теоретические воззрения практическими примерами. И можно надеяться, что все, кто прочтает наш сборник до конца, может причислить себя к учителям первой группы.

#### I. Чем объясняется возникновение новых терминов в методике преподавания русского языка как неродного?

Последние два десятилетия характеризуются бурным развитием методики преподавания русского языка как неродного (и как иностранного). Вызвано это все возрастающим значением русского языка как средства общения на мировой арене и в пределах нашей страны. Ведь отличительной особенностью нашей эпохи является укрепление экономических, политических, научных, культурных и др. связей как между государствами, так и между отдельными национальностями, населяющими нашу Родину.

И осуществление этих связей происходит в значительной степени посредством русского языка. Не случайно русский язык признан одним из мировых языков.

Возросшая потребность в практическом владении русским языком поставила на повестку дня проблему овладения этим языком как средством общения, что и обусловило бурное развитие методики преподавания русского языка как неродного. И по всей вероятности сейчас можно считать, что процесс становления методики<sup>1</sup> как науки уже завершился, и в настоящее время она продолжает свое развитие как наука. Этот процесс становления методики как науки не был ровным, спокойным и прямолинейным. Он сопровождался большими колебаниями и взрывами (так, например, повышенный интерес к аудио-визуальному, аудио-лингвальному, прямому и др. методам). Появилось огромное количество методической литературы. Обилие новых терминов, используемых в методических разработках особенно последних 5 лет, привело к тому, что рядовому школьному учителю эти разработки стали практически недоступными или в лучшем случае малодоступными.

Сам факт появления новых терминов вполне закономерен, поскольку процесс становления науки есть одновременно и процесс становления "языка" науки, ее понятийного аппарата. Каждая наука имеет свой понятийный аппарат, и по уровню его разработанности можно судить о степени развития науки. "Являясь орудиями, ступеньками познания, научные понятия обнаруживают известное сходство с орудиями труда. Подобно тому как по наличным орудиям труда или их остаткам можно составить представление об экономической зрелости общества в тот или иной период, так и по характеру понятий, применяемых в познании, можно судить об уровне развития теоретического знания, стиле и культуре мышления" /2, 123/.

Становление понятийного аппарата науки сопровождается отбором из имеющейся терминологии той, которая наибольшим образом отвечает запросам новой методической мысли, а также (и в значительно большей степени) переосмыслением старых и созданием новых терминов, соответствующих новым понятиям. Говоря о роли научных понятий в познании, А. Познер приводит

<sup>1</sup> В дальнейшем вместо полного названия "методика преподавания русского языка как средства общения" будем для краткости называть эту науку "методикой" (не смешивая ее с методикой преподавания физики, математики и других учебных дисциплин).



три основных момента: 1) "научные понятия - это не произвольное творение разума, они носят объективный характер"; 2) "научные понятия не есть нечто раз и навсегда данное, их следует рассматривать в развитии, становлении и изменении"; 3) "научные понятия не механический набор, конгломерат разнородных, разьединенных понятий, они связаны между собой определенным образом в рамках единой теории, системы законов и принципов" /2, 125/. Необходимо указать и на то, что ряд терминов заимствуется из смежных наук и переосмыслиется через призму данной науки.

Вот почему в последних методических разработках можно встретить большое количество новых терминов.

В связи с обилием новой методической терминологии назрела, очевидно, необходимость в перечне рабочих определений этих терминов. Рабочие определения терминов помогут читателю разобраться в том, какое содержание вкладывает автор (авторский коллектив) в то или другое методическое понятие и каким термином он это понятие называет. Тогда была бы исключена возможность искаженного использования новых современных терминов при устаревших формах работы, и новейшие методические разработки оставались бы доступными пониманию рядового учителя-практика.

В данной статье раскрывается содержание ряда методических терминов, принятых членами межкафедральной проблемной группы ТПедИ, исследующими проблему взаимосвязи видов речевой деятельности и функциональных стилей. В приложении данного сборника дается перечень методических терминов, использованных в сборнике, и приводятся рабочие определения этих терминов, принятые вышеуказанной проблемной группой.

## 2. Что такое коммуникативная направленность и обучения неродному языку? (Сущность понятия).

На одном из республиканских семинаров по русскому языку для методистов, работающих при городских и районных Отделах народного образования, слушателями был задан вопрос о том, почему методическая литература в последнее время буквально нагромождена терминами "коммуникативная направленность", "коммуникативная интенция", "коммуникативное упражнение", "коммуникативная задача" и т.д. и что означают эти термины.

Ответ на первую часть вопроса о причинах возникновения новых терминов можно найти выше. Обратимся теперь к раскры-

тию нашего понимания сущности понятия, обозначаемого термином "коммуникативная направленность".

О коммуникативной направленности в обучении русскому языку как неродному и как иностранному заговорили в 60-е годы, когда со всей остротой встал вопрос практического овладения этим языком, чтобы иметь возможность осуществлять различного рода контакты между представителями разных стран и народов. В нашей республике это время ознаменовано переходом от грамматико-переводного метода обучения русскому языку как неродному к более совершенному - сознательно-практическому методу, поскольку старый метод не обеспечивал овладения практическим русским языком, т.е. не обеспечивал выполнения социального заказа общества. Ведь общеизвестно, что в основу обучения русскому языку как неродному по грамматико-переводному методу положено обучение языковой системе. Причем системе в сложившейся в своем историческом развитии форме. Считалось, что если обучаемый усвоит систему русского языка (его грамматическую систему, определенный лексический запас и т.д.), то он будет в состоянии использовать этот язык в повседневных жизненных ситуациях. Заучивание отдельных грамматических правил и лексики осуществлялось без взаимосвязи и сопровождалось выполнением упражнений, призванных иллюстрировать применение того или иного языкового явления в речи. И естественно, что конечная цель обучения русскому языку - общение - не могла быть достигнута в силу того, что обучение осуществлялось по методу, перенесенному (с видоизменениями) из школ, где русский язык изучается как родной /3, 787/.

Возникший на смену грамматико-переводному методу так называемый сознательно-практический метод имеет огромное преимущество перед старым в том плане, что в основу обучения общению на изучаемом языке положено обучение деятельности общения. "Сознательно-практический метод предполагает обучение языковому материалу сочетать с обучением деятельности общения на изучаемом языке с явным предпочтением речевой практики" /4, 16/.

В соответствии с новым методом во многом изменялась организация учебного материала в ряде учебников, а также изменился процесс обучения. И все же результаты обучения русскому языку как неродному в нашей республике не могут нас удовлетворять.

Обратимся к поиску причин этого.

Одной из причин неудовлетворительного обучения русскому языку следует, вероятно, считать тот факт, что в нашей республике переход на сознательно-практический метод обучения русскому языку как неродному осуществился пока еще не полностью. Традиционные элементы грамматико-переводного метода (в частности, изучение грамматики в отрыве от лексики и без наличия коммуникативной потребности у обучаемого) находят пока еще довольно широкое распространение. Об этом свидетельствуют наши наблюдения за уроками учителей русского языка в общеобразовательных школах, устные высказывания самих учителей русского языка в пользу обучения грамматической системе (в традиционном виде), а также результаты анализа уроков, проведенного сотрудниками научно-исследовательского института педагогики ЭССР /4, 13/. Приводимые ими цифровые данные являются ярким подтверждением этому: из 150 уроков русского языка на 88 уроках целью было усвоение учащимися языкового материала, и было лишь 66 уроков, на которых цель была связана с обучением речевой деятельности /4, 59-60/.

Нет сомнения, что такая живучесть элементов традиционного грамматико-переводного метода поддерживается, в первую очередь, тем, что действующие программы по русскому языку и целый ряд учебников и учебных пособий по русскому языку не соответствует новому методу. Указание в программе без всякой взаимосвязи, с одной стороны, тем для бесед и, с другой стороны, грамматического материала, представленного к тому же в традиционной, не функциональной, системе, а также наличие в ряде классов отдельных учебников по грамматике и отдельных учебников для чтения - не что иное, как дань старому методу. Известно, что обучение общению невозможно отдельно на грамматическом материале и отдельно на темах для бесед или текстах для чтения. Овладение общением осуществляется в тесной взаимосвязи и взаимозависимости отдельных аспектов учебного материала, причем на основе экстралингвистических (т.е. жизненных, не языковых) потребностей общения, возникающих (вызываемых) у обучаемого.

Немаловажное значение в большой еще распространенности элементов старого метода обучения имеет и то, что работа по нему "не требует от учителя особых творческих усилий" /4, 13/. В условиях большой перегруженности учителей работой

обращение их к этому методу обучения по вышеназванным соображениям вполне понятно, хотя и нецелесообразно.

Другой причиной неудовлетворительного обучения русскому языку как неродному следует считать тот факт, что исходным в обучении неродному языку по сознательно-практическому методу все-таки является традиционная система языка. Ведь не случайно столь большое значение придается многими методистами республики отбору и организации языкового материала. Однако процесс общения не сводится к использованию только языкового материала: языковой материал служит лишь формой выражения мысли. Поэтому можно думать, что преобладание на уроках русского языка речевой практики (речевого общения) не приведет к желаемым результатам, если организация речевой практики исходит из языковой системы, а не из деятельности общения.

Рассмотрим пример, иллюстрирующий наше утверждение о том, что исходным в обучении до сих пор является язык, а деятельность общения занимает подчиненное место. После объяснения грамматической темы "Обозначение времени в русском языке" учитель дает учащимся следующее задание: составьте рассказ "Мой день", используйте в нем как можно больше числительных, обозначающих точное и приблизительное время.

Учащиеся при выполнении этого задания в самом деле составляют, составляют рассказ "Мой день", исходя не из необходимости описания реальных фактов своей повседневной жизни и не из жизненных потребностей сообщить одноклассникам о своем режиме дня, а из грамматического задания. И можно подумать, что такого типа задания обеспечат усвоение отдельных фактов русского языка как средства общения, однако практика показывает, что учащиеся общению на русском языке не могут научиться.

Итак, сознательно-практический метод обучения имеет то преимущество перед грамматико-переводным методом, что в основе обучения русскому языку как неродному лежит речевая практика, но оба они отталкиваются от традиционной системы языка, исходя из языковой системы. Вследствие этого вся последующая организация учебного процесса (т.е. обучение речевой практике) имеет ярко выраженную языковую направленность: учащиеся занимаются учебно-речевой практикой на изучаемом языке с целью теоретического и практического усвоения фактов этого языка, т.е. усвоения с р е д с т в общ-

ния. Вот почему существующую ныне направленность в обучении русскому языку как неродному можно считать языково-обучающей направленностью<sup>1</sup>.

Поскольку обучение общению, или коммуникация<sup>2</sup>, является основной целью обучения русскому языку как неродному (и иностранному), методистами, учителями-практиками и учеными стали изыскиваться пути эффективного обучения коммуникации на русском языке, т.е. пути реализации коммуникативной направленности в обучении русскому языку как неродному (и иностранному). Вероятно, таким образом можно объяснить появление термина "коммуникативная направленность" в обучении языкам - в противовес существующей языково-обучающей направленности (хотя сам последний термин появился позже).

И нетрудно догадаться, что содержание термина "коммуникативная направленность" тоже противоположно содержанию термина "языково-обучающая направленность": исходным в обучении общению является не языковая система, а потребность в общении, т.е. та пружина, которая приводит в движение весь механизм акта общения. И обучение общению, или коммуникации, осуществляется в процессе учебно-речевого общения, основным содержанием которого является решение коммуникативных задач. Выполнение же упражнений чисто языковых псевдокоммуникативных<sup>3</sup> (типа задания, описанного на стр. 9) занимает в общем процессе учебно-речевого общения подчиненное место, поскольку это всего лишь тренировочные упражнения<sup>4</sup>. Как пишет акад. Н.М. Шанский, "использование только тренировочных упражнений может снизить познавательную активность учащихся, интерес к русскому языку /6, 229/.

Таким образом, сущностью коммуникативной направленности обучения русскому языку как неродному является обучение

<sup>1</sup> Термин Э.А. Штейнфельдт.

<sup>2</sup> В данном сборнике термины "общение" и "коммуникация" рассматриваются как синонимы и как вербальное общение или вербальная коммуникация.

<sup>3</sup> Термин "псевдокоммуникативные упражнения" заимствован у У.М. Риверс /5, 57/.

<sup>4</sup> Проблеме упражнений в обучении русскому языку как неродному посвящается статья А. Давидянца, о коммуникативной задаче пишется в статьях А. Ромет и Э. Штейнфельд. Статьи помещены в настоящем сборнике.

учащихся решать коммуникативные задачи в целях овладения общением на изучаемом языке. А это означает коренную перестройку всего процесса обучения русскому языку в национальной школе. Об основных принципах разработки и внедрения коммуникативной направленности говорится на стр. 83 - 127 данного сборника.

### 3. Что считать целью обучения русскому языку в национальной школе? (Сущность понятия)

На вопрос о том, какова цель обучения русскому языку в национальной школе, от учителей русского языка можно получить самые разнообразные ответы. Чаще всего встречаются следующие формулировки цели: научить учащихся речи на русском языке, научить говорить, научить передавать информацию, научить общению, научить читать книги на русском языке и т.д. В программе по русскому языку для национальной школы нашей республики сказано, что "конечной целью обучения русскому языку в школах Эстонской ССР является овладение учащимися-эстонцами русским языком как средством межнационального общения" /7, 3/. Тот факт, что учителя русского языка, хорошо знакомые с программой, называют столь многочисленные и разнородные цели уроков русского языка, т.е. цели своей работы, говорит о нечетком представлении ими данного понятия. Но понятие "цель обучения" лежит в основе деятельности учителя, и от интерпретации этого понятия учителем зависит эффективность его работы, в данном случае степень овладения учащимися навыками и умениями общения на русском языке.

Уточним понятие цели обучения русскому языку в национальной школе через призму коммуникативной направленности обучения.

Обратимся к двум наиболее распространенным в настоящее время формулировкам цели обучения русскому языку в национальной школе:

обучение общению на русском языке;

обучение русскому языку как средству общения.

Различаются ли по существу эти две формулировки? Учителями (в том числе и учителями классов с углубленным изучением русского языка) давались различные ответы. Одни не видели существенной разницы в содержании этих формулировок, другие утверждали, что разница есть, но не могли сказать, в

чем конкретно. Тогда аудитории было предложено раскрыть понятия "русский язык" и "общение". Совместно удалось выяснить, что обучение русскому языку как средству общения означает обучение, главным образом, лексике, грамматике, орфографии и др. разделам русского языка как средства общения, а обучение общению на русском языке означает обучение навыкам и умениям получать и передавать информацию на русском языке. Следующим шагом в наших рассуждениях было уточнение, как эти цели выступают по отношению друг к другу. Оказалось, что первая формулировка цели - обучение общению на русском языке (обучение получению и передаче информации) - шире и включает в себя вторую формулировку цели как свою составную часть: общение (передача и получение информации) осуществляется языковыми средствами.

Так в ходе целой цепочки рассуждений учителя пришли к выводу, что надо учить учащихся не только языковым средствам для получения и передачи информации, но и самому процессу получения и передачи информации, т.е. конечной целью обучения русскому языку в национальной школе является обучение общению на русском языке.

И если обратиться к вышеназванным двум формулировкам цели обучения неродному языку с точки зрения философских категорий содержания и формы, то обучение навыкам и умениям получать и передавать информацию на русском языке /на любом языке/ можно назвать обучением содержательной стороне речевой деятельности, а обучение лексике и грамматике русского языка - обучением формальной стороне речевой деятельности. В соответствии с учением марксистской диалектики о первичности содержания и вторичности формы при их неразрывном единстве можно с полным правом утверждать, что основной целью обучения русскому языку в национальной школе должно быть обучение общению на русском языке, которое включает в себя как составную часть (и тем самым подчиненную) обучение русскому языку как средству общения.

#### 4. Что такое общение? (Сущность понятия)

Исследованием сущности общения занимались и занимаются многие ученые (Б. Парыгин /8/, В. Соколов /9/, А. Бодалев /10/, А.А. Леонтьев /11/, Т. Шибутани /12/, Я. Шепанский /13/ и др.). Но каждый из них раскрывает понятие общения со

своей точки зрения, выделяет в этом очень ёмком понятии те стороны, которые для него наиболее важны. Таким образом, однозначного толкования этого понятия пока еще не имеется. И даже встал вопрос, нужно ли вообще давать окончательное определение этому понятию /9, 4/. Может, попытаться обойтись учетом тех или иных сторон явления общения в зависимости от потребностей каждой конкретной науки?

Если принять во внимание последнее мнение, тогда в методике преподавания неродного языка следует выработать свой подход к общению. Ведь иначе мы оказываемся перед ситуацией: должны учить учащихся общению, но не знаем, что такое общение. Сведение общения лишь к факту получения и передачи информации в методике нам представляется недостаточным.

Попытаемся представить себе акт реального общения и описать его в понятиях методики, используя результаты исследований этого вопроса в смежных с методикой науках, в первую очередь в социальной психологии.

Первый вопрос: почему я вступаю в акт общения? Вероятно, потому, что, оказавшись в конкретной жизненной ситуации, я не могу собственными силами решить вставшую передо мной задачу, удовлетворить возникшие потребности. Нужна помощь других людей. Потребности эти могут быть самыми различными:

- проинформировать слушателя, собеседника или читателя о чем-то, выразив свое отношение к этому;
- доказать слушателю, собеседнику или читателю что-либо;
- выяснить отношение другого человека - автора письменного текста или собеседника - к определенным вопросам или проблемам и т.д. /14, 127/.

Эти потребности или целевые установки вызваны самой жизнью, и поэтому их можно назвать жизненными, т.е. не лингвистическими. Такое уточнение очень важно, поскольку в обучении неродному языку мы привыкли ставить именно лингвистические цели общения (см. пример на с. 9). Итак, при обучении общению на уроках неродного языка перед учащимися мы вынуждены ставить экстралингвистические цели обучения (подробнее о них пойдет речь в последующих статьях сборника).

Второй вопрос: с кем я вступаю в акт общения? Оказавшись в затруднительной ситуации, я думаю о том, кто бы мог мне помочь. Я выбираю адресата, к которому хочу и могу обратиться. Адресатом может быть конкретный человек -



носитель определенной роли, или группа людей, к которому или к которой я могу обратиться в устной или письменной форме.

Отсюда вывод для методики: учащиеся надо учить общаться с различными адресатами, а не только с учителем. Ведь общение их с учителем сводится к реализации лишь лингвистической цели обучения, тогда как реальное общение имеет в основе экстралингвистические цели.

Третий вопрос: как я буду общаться с адресатом? Это зависит от того, кем является адресат. Например, убеждать в одном и том же отца или брата я буду по-разному, учитывая их возраст, профессию и т.д. Или, например, выступать с какой-либо проблемой на собрании комсомольского актива класса или на родительском собрании мне тоже придется по-разному, поскольку адресат разный.

Рассмотрим один пример. Учитель говорит ученику: перескажи текст. Встает первый вопрос: кому пересказывать? Учитель, очевидно, не будет подлинным адресатом, потому что он знает содержание текста. И ученик это хорошо знает. Поэтому он пересказывает, не адресуя свой пересказ никому. А это псевдообщение.

Второй вопрос: зачем пересказывать? В реальном общении очень редки случаи, когда цель пересказа может быть лингвистической (на экзамене, зачете по лингвистическим дисциплинам). Экстралингвистической же целью пересказа может быть, например, желание доказать подруге, что данную книгу стоит читать, или, например, пересказ содержания фильма родителям с целью убедить их дать деньги на билет, поскольку этот фильм просто необходимо посмотреть еще раз. И в соответствии с целью высказывания будет раскрываться не все содержание книги или фильма, а нужное для реализации цели, для оптимального воздействия.

Почему так важен учет адресата?

Основная цель общения с адресатом — оказание на него воздействия. Мне нужно воздействовать на разум или чувства адресата таким образом, чтобы он сделал то, что мне нужно. Только таким образом я сумею реализовать возникшую передо мной цель в процессе общения с адресатом. Поэтому понятие воздействия — одна из существенных характеристик общения. И не случайно многие исследователи подчеркивают в общении именно эту характеристику /15, 129; 15, 12/. Воздействие признавалось важнейшей особенностью общения уже в античную эпоху /11, 165/.

Воздействие же является составной частью взаимодействия.

Для того, чтобы учить учащихся взаимодействию с различными адресатами, необходимо четко представлять себе, что является ценностью для учащихся разных возрастных групп, проживающих в разных географических, национальных и т.д. условиях. Ведь известно, что для того, чтобы ученики выразили свое отношение к рассматриваемому вопросу или проблеме или решили какую-либо задачу, нужно, чтобы этот вопрос или эта проблема представляли для них ценность. Абстрактные, не имеющие прямого отношения к ученикам темы бесед, порой даже не содержащие проблемных ситуаций, а также выполнение упражнений, состоящих из разрозненных предложений, не ведут учащихся к умению общаться. Ученики будут выполнять лишь требования учителя. Следовательно, учебный материал, и конкретно - целевые установки - необходимо отбирать с учетом подлинных ценностных ориентаций учащихся (по классам, географической среде, национальным и др. особенностям), а не с субъективной точки зрения авторов учебников или учителя-практика, что у нас иногда встречается. Здесь нам не обойтись без учета достижений социальной психологии, которая к настоящему времени может и должна сказать свое слово в методике.

Так, например, доказано, что для учащихся самыми большими ценностями, особенно в подростковом возрасте, являются социальные стимулы, в частности - отношение к подросткам, сверстникам, а содержание учебного материала (в данном случае учебные тексты, темы бесед) и процесс учебной деятельности (т.е. виды работы по формированию умений и навыков овладения языком как средством общения) играют для них подчиненную роль. Следовательно, нам необходимо подумать, как связать эти три компонента - социальные стимулы, учебный материал и виды работы по нему. Очевидно, содержание учебных текстов, тематику бесед следует подчинить подлинным социальным стимулам конкретного состава учащихся (данной республики). Осуществить это возможно через научно обоснованную систему целевых установок, созданную с учетом ценностных ориентаций учащихся. Смысловое содержание и языковое наполнение как исходных учебных текстов, так и создаваемых высказываний учащихся в таком случае будет целенаправленным, а овладение языковыми средствами будет осуществляться через реализацию близких к учащимся целевых установок.

Итак, речевое общение можно рассматривать как процесс оказания на партнера по коммуникации воздействия, осуществляемого в речевой форме. Содержательной стороной этого воздействия являются строго отобранные и определенным образом организованные мысли (речевое произведение, или продукт речи), а формальной стороной является языковое оформление этих мыслей. Последнее зависит в значительной степени от специфики воздействия и от адресата, на которого воздействие оказывается.

Именно поэтому при коммуникативной направленности мы вынуждены коренным образом перестроить учебный процесс, т.е. типологию уроков и систему упражнений. Зависимость типологии упражнений от общей концепции обучения неродному языку раскрыта в статье А. Давидянца.

Таким образом, исходя из вышесказанного, мы видим, что сущность подхода к обучению неродному языку при коммуникативной направленности коренным образом отличается от сущности подхода к обучению при языково-обучающей направленности.

Это отличие нашло отражение в разработанном Э. Антон и Э. Штейнфельдт списке исходных положений коммуникативной направленности при обучении эстонцев общению на русском языке (см. с. 19).

Исходные положения коммуникативной направленности  
при обучении эстонцев общению на русском языке

Основные характеристики общения

1. Цель общения - воздействие.
2. Объект воздействия - конкретный адресат.
3. Субъект воздействия - коммуникатор.
4. Потребность воздействия - жизненная ситуация.
5. Основа воздействия - целенаправленная переработка информации через решение КЗ.
6. Результат решения КЗ - речевое произведение (устное выступление, записка, дружеское письмо, деловое письмо и т.д.).
7. Средство воздействия - система неродного языка.

Основные особенности обучения

- Учим воздействовать.
- Учим учитывать адресат.
- Учим выступать в роли коммуникатора.
- Учим воздействовать в конкретной ситуации.
- Учим целенаправленно перерабатывать смысловую информацию (через решение КЗ).
- Учим создавать речевые произведения (ЗПР).
- Учим оформлять речевые произведения в соответствии с адресатом и целью воздействия при помощи средств неродного языка.

## Л и т е р а т у р а

1. Краевский В. Проблемы научного обоснования обучения. (Методологический анализ). М., "Педагогика", 1977, 264 с.
2. Познер А. Истины и парадоксы (Очерки логики-философских проблем физики и микромира). М., Политиздат, 1977, 256 с.
3. Штейнфельдт Э. Зависимость эффективности воспитательной работы от общей концепции обучения языку. "Нюкогу-де кооль", 1974, № 9, с. 786-791.
4. Ааслайд М., Вахар Ы., Ребане Н. Вопросы обучения русскому языку учащихся-эстонцев. Таллин, "Валтус", 1976, 112 с.
5. Риверс У.М. Пусть они говорят, что им хочется. "Русский язык за рубежом", 1975, № 3, с. 57-63.
6. Шанский Н. Коммунистическое воспитание учащихся в процессе преподавания русского языка в национальной школе. "Нюкогу-де кооль", 1978, № 3, с. 228-233.
7. Программы восьмилетней, средней и вечерней (сменной) школы на 1976/77 учебный год. Русский язык. Таллин, "Валтус", 1976.
8. Парыгин Б. Основы социально-психологической теории. М., "Мысль", 1971.
9. Соковнин В. Социализация, общение, педагогика. В сб.: Вопросы педагогики и психологии общения. Выпуск I. Фрунзе, изд-во "Мектеп", 1975, с. 3-15.
10. Бодалев А. Формирование понятия о другом человека как личности. Изд-во ЛГУ, 1970.
11. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974, с. 219.
12. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.
13. Шепаньский Я. Элементарные понятия социологии. М., 1969.
14. Штейнфельдт Э. Формирование личности учащихся при обучении русскому языку как средству общения. В сб.: Воспитание личности. Материалы конференции. Таллин, 1976, с. 121-133.
15. Домов Б. Общение как проблема общей психологии. В сб.: Методологические проблемы социальной психологии. М., "Наука", 1975, с. 124-135.

16. Буева Л. Общественные отношения и общение. В сб.: Проблемы общения и воспитание. I. Тарту, 1974, с. 10-35.
17. Брудный А. О проблеме коммуникации. В сб.: "Методологические проблемы социальной психологии". М., "Наука", 1975, с. 165-182.

## ЗАВИСИМОСТЬ ТИПОЛОГИИ УПРАЖНЕНИЙ ОТ ОБЩЕЙ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

А.А. Давидянц

В последние годы в методике сформировалось положение, согласно которому в основу обучения неродным языкам следует класть обучение общению на изучаемом языке /1, 26/, обучение общению /2, 130/, обучение иноязычному общению /3, 109/.

Вероятно, это положение обусловлено пониманием общения как формы деятельности, и речевой деятельности как подчиненной внешней деятельности индивида /3, 126/, /4, 25/, /5, 31/, /6, 27/ /7, 86/.

Одна из основных задач, стоящих в настоящее время перед методистами преподавания русского языка в национальной школе, учителями-практиками - "создание наиболее эффективной системы обучения русскому языку нерусских в рамках поурочно-классных занятий" /8, 64/. В свою очередь создание эффективной системы обучения связано с разработкой типологии упражнений для обучения русскому языку как средству общения.

Представляется возможным вывести эту типологию упражнений исходя из системно-структурного описания иноязычного общения, поскольку "Исследование деятельности требует анализа именно её внутренних системных связей" /9, 109/, а сама деятельность характеризуется структурностью /5, 30/, /6, 27/<sup>1</sup>. Построив систему уровней иноязычного общения, мы сможем выявить количественные и качественные характеристики различных уровней и элементов, его составляющих, отношения, связывающие элементы в целостную систему, а затем вывести искомую типологию упражнений.

Обращение к системно-структурному описанию уровней иноязычного общения предполагает и избранный метод исследования - метод типологических исследований. Характеризуя метод типологических исследований, Р. Якобсон писал: "Основной ти-

---

<sup>1</sup> Следует указать, что опыт системно-структурного описания объектов исследования в области методики преподавания неродным языкам имеется /10/, /11/, /12/.

пологического исследования является не инвентаризация элементов, ... а анализ системы. Типологическое сравнение различных систем должно учитывать сложную иерархию элементов, образующих систему. ... Типология вскрывает законы импликации, лежащие в основе структуры"<sup>1</sup>. Данный подход кажется нам привлекательным и тем, что позволяет использовать для описания элементы с заданными характеристиками, допустив тем самым построение нескольких, отличающихся друг от друга моделей одного и того же объекта исследования /14, 31/.

Основы метода типологических исследований в достаточной мере освещены в специальной литературе. Некоторые из принципов указанного метода имеют общеметодологический характер и, вероятно, применимы к методике преподавания русского языка как неродного. Для нас важное значение приобретает различение типологии и эмпирической группировки объектов, поскольку "типология предполагает получение новых знаний о структуре... и ... взаимоотношениях, тогда как эмпирическая группировка есть лишь более компактное и удобное представление уже имеющихся знаний /15, 240/.

Приняв во внимание вышеизложенное соображение, очевидно, можно сказать, что типология упражнений должна быть замкнутой системой, а скорее сводом закономерностей, определяющих отношения различных уровней иноязычного общения как системно-структурного образования<sup>2</sup>.

Вопросы теории упражнений весьма подробно освещены в методической литературе, поэтому представляется более целесообразным выделить наиболее характерные признаки для ряда исследователей, оценив их с позиций задач обучения эстонцев (и учащихся других национальностей) русскому языку как средству общения.

Первые классификации упражнений создавались на лингвистической основе /17/, /18/, /19/. Рассматривать подобные классификации можно с точки зрения уровневого построения языка /20, 47/.

"I этаж Предложение

---

<sup>1</sup> Цитируется по статье Б.А. Серебrenникова /13, 24/.

<sup>2</sup> Вероятно, это не противоречит следующему определению "Система упражнений по иностранному языку как теоретическая категория методики - это аппарат понятий, признаков, критериев" /16, 12/.



II этап	Словосочетание
	Слово
	Морфема
III этап	Слог
	Фонема
	Дифференциальный признак".

Система упражнений, построенная на лингвистической основе, как отмечают многие современные методисты /16/, /21/, /22/, позволяет в первую очередь усвоить знания о системе языка, однако, не предполагает формирования речевых умений и навыков, необходимых для общения на изучаемом языке. В рамках данной классификации предполагаются упражнения, основанные на аспектном делении языкового материала, упражнения обычно группируются по стадиям усвоения /17/, /18/, /19/.

В пятидесятые годы была предложена классификация упражнений, основанная на противопоставлении языка и речи, введенном Ф. де Соссюром. Однако и данная классификация оказалась недостаточной для обучения иноязычному общению /3/, /16/, /21/, /22/.

Функционируя, лингвистические явления выступают в своем диалектическом единстве, единстве языка и речи. Очевидно, можно ожидать, что подобное единство формируется и у обучаемых. Как считает М.С. Ильин, соблюдение положения о противопоставлении языка и речи не всегда приносит методике пользу /166, 20/. Это утверждение, вероятно, не лишено основания, т.к. мы учим и тому, что называется языком (в узком смысле – системой), и тому, что называется речью (функционированием системы).

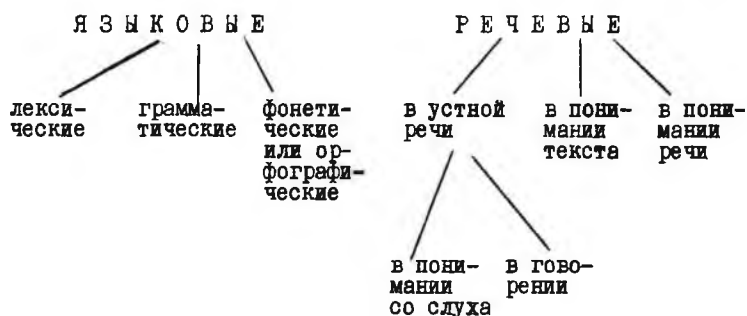
Классификация упражнений, основанная на противопоставлении языка и речи, содержит в себе две изолированные системы упражнений: а) основывающихся на лингвистическом понятии "язык" (так называемые языковые упражнения) и б) на лингвистическом понятии "речь" (так называемые речевые упражнения)<sup>I</sup>. В пределах системы языковых упражнений предполагается усвоение знаний о системе языка, чему должны способствовать как одноаспектные, так и многоаспектные упражнения /23/, /24/, /25/. Речевые упражнения "учат выражать

<sup>I</sup> См. истолкование понятий "язык" и "речь" у В.А. Звегинцева /20/.

свои мысли и понимать мысли чужих людей на основе усвоенных речевых моделей и содержащегося в них языкового материала" /25, 32/. В качестве классификационных признаков для систематизации речевых упражнений принимаются виды речевой деятельности, формы речи /19/, /24/, /27/.

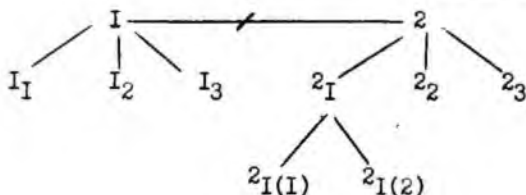
В результате реализации основного классификационного признака (противопоставление языка и речи) образуются две не связанные друг с другом группы упражнений. Внутри каждой из них имеются иные классификационные признаки, которые, освещая каждый свою систему, не дают возможности рассмотреть с разных точек объект как единое системное образование. Между тем классификационные признаки должны дать возможность подойти к объекту с разных аспектов как к целому образованию /15, 244-245/. К примеру, признак деления упражнений по аспектам языкового материала не дает возможности рассмотреть языковые упражнения в органическом единстве с речевыми.

Схема 1 /21/



В абстрактной схеме это выглядит следующим образом:

Схема 2



Однако, эта классификация упражнений стала вызывать возражения методистов. По мнению И.Д. Салистри, в так называемых языковых упражнениях учащиеся не только получают знания о языке, но и подготавливаются к употреблению последних в речи /26/, /28/. Не остались без переосмысления и речевые упражнения. Автор предложил классификацию упражнений, в которой, на наш взгляд, обнаруживаются следующие классификационные признаки: а) противопоставление языка и речи. Здесь опять-таки образуются две системы упражнений, основанные на понятии "язык" (первичные упражнения, вторичные речевые упражнения) и на понятии "речь" (вторичные речевые упражнения). В пределах первичных и вторичных предречевых упражнений происходит обучение элементам языка и обучение умению комбинировать эти элементы. В пределах вторичных речевых – обучение речи. Обратимся к схеме, несколько упростив её в наших целях /26, 157/.

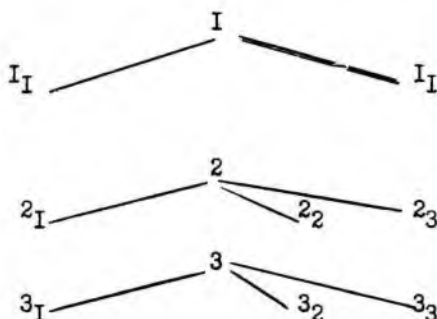
Схема 3



б) второй классификационный признак, положенный в основу классификации, различение процессов восприятия и порождения речи. Причем порождение в учебных целях разбито на два последовательных этапа: репродукцию – воспроизводство и продукцию – производство. Первое предполагает работу над усвоенным материалом, второе – комбинирование усвоенных ранее языковых средств в соответствии с мыслью, подлежащей выражению /26/, /28/.

В целях удобства в схеме 4 рассмотрим схему 3 в абстрактном описании.

Схема 4



Резимируя, можно предположить, что по первому классификационному признаку система делится на две подсистемы, основанные на понятии "язык" (в схеме это пункты I и 2 с соответствующими подпунктами) и "речь" (пункт 3 с соответствующими подпунктами). По второму классификационному признаку система дробится на три подсистемы: по восприятию (пункты I<sub>1</sub>, 2<sub>1</sub>, 3<sub>1</sub>), по порождению (пункты 2<sub>2</sub>, 3<sub>2</sub>), по единству указанных процессов (пункты 2<sub>3</sub>, 3<sub>3</sub>). Вероятно, такое дробление системы обусловлено тем, что классификационные признаки, лежащие в основе классификации, рассматривают систему и как объект лингвистики, и как объект психологии, сведенные вместе в одной классификации, т.е. классификация не обладает внутренним единством.

По-иному решается проблема упражнений в работах М.С. Ильина. В основе классификации, предложенной им, находится понимание акта речи как единицы речи, как единства высказывания и процесса его восприятия в рамках речевой ситуации /16, 34/. И ситуативности как естественного нормального темпа речи плюс ситуация (которая в свою очередь понимается как реальное содержание высказывания) /29/. Язык наличествует в том, что есть речь, и в том, что еще не речь /29, 31/.

Схема 5 /29, 31/

еще не речь	речь
язык	

В зависимости от того, нарушается или восстанавливается акт речи, выводится классификация упражнений /29, 35/.

Схема 6 /29, 35/

Материал программы	Типы упражнений	Тип уроков
Усвоенные ранее	Синтетические	Аналитический
Новый	Аналитические	
Усвоенный ранее + новый	Синтетические	Синтетический

В дальнейшем, сохранив основу своей классификации, автор переименовал синтетические и аналитические упражнения в упражнения доречевого и речевого типа /16, 118/.

В теории упражнений предпринимались попытки провести классификацию упражнений только по стадиям усвоения материала: осмысление, закрепление, самостоятельное применение знаний /30/, только по различию процессов восприятия и порождения речи: рецептивные, репродуктивные, продуктивные упражнения /31/. Однако подобные классификации, как и классификация М.С. Ильина, отражают общедидактические закономерности, относящиеся к любой из частных методик и не учитывают специфики самого предмета.

Предпринимались попытки решения проблемы упражнений и с позиции теории порождения Н. Хомского – Дж. Миллера, однако вызывает сомнение возможность и эффективность применения этой лингвистической теории, разработанной к тому же на материале родного языка, в качестве основы для обучения неродным языкам /6, 148/.

В основе классификации упражнений А.А. Миролюбова /21, 50/ и Э.Ю. Сосенко лежат такие классификационные признаки, как:

- различие процессов порождения высказывания и распознавания высказывания;
- различие письменной и устной форм речи;
- различие монологической и диалогической форм речи.

Исходя из этих принципов, А.А. Миролюбов предлагает пять систем упражнений /21/:

- для обучения диалогической речи;

- для обучения монологической речи - порождение;
- для обучения монологической речи - распознавание;
- для обучения письменной речи (порождение - письмо);
- для обучения письменной речи (распознавание - чтение).

К таким же результатам приходит и Э.Ю. Сосенко /22/.

Схема 7 /22, 57/

Система упражнений, направленная на обучение	Аспекты речевой деятельности. Обучение
1) устной диалог. речи	
2) устной монолог. речи (порождение)	говoreнию
3) устной монолог. речи (распознавание)	аудированию
4) письмен. монолог. речи (распознавание)	чтению
5) письмен. монолог. речи (порождение)	письму (в широком смысле слова)

Иначе представлена проблема упражнений в работах Е.И. Пассова, определяющего конечную цель обучения иностранному языку (вероятно, и любому неродному) как обеспечение для учащихся возможности участвовать в процессе коммуникации, в общении /33, 6/. Выделяя в процессе усвоения речевого материала два этапа (формирование навыков развитие умения)<sup>1</sup>, автор предлагает в ранге типа различать упражнения для формирования навыков (условно-речевые) и упражнения для развития умений (речевые) /35, 50/, /37, 78/. Упражнения обоих типов регулируются набором стабильных и варьируемых правил /34/. Выделение условно-речевых упражнений диктуется тем, что при формировании навыка "автоматизируется частное действие" /37, 67/, /38, 80/.

Основной критерий, положенный в основу деления упражнений, - это "степень адекватности условиям реальной комму-

<sup>1</sup> Автор предлагает двухчленную систему вместо трехчленной: первичные умения навыки вторичные умения. При этом предполагается, что для становления каждого вида речевой деятельности свойственны определенные упражнения, поэтому к этой двухчленной схеме каждый раз будут накладываться соответствующие упражнения, отсюда идея "дифференциации систем упражнений" "для каждого вида речевой деятельности" /37, 77/.

никации", в соответствии с которым автор предлагает установить уровни, адекватность которых должна определяться по следующим параметрам: наличие речевой задачи, наличие речевой отнесенности фраз; заданность высказывания, т.е. насколько оно обусловлено; наличие опор разного характера/37, 78/. В схеме это выглядит следующим образом /37, 79/:

Схема 8 /37, 79/

Уровень типов упражнений	П а р а м е т р ы			
	наличие речевой задачи	наличие ситуа- тивно- сти	обуслов- ленность высказы- вания	наличие опор
P <sub>2</sub>	+	+	-	-
P <sub>I</sub>	+	+	-	(частичные <sup>+</sup> , вер- бальные иллюстра- тивные)
УР <sub>2</sub>	+	+	+	(главным <sup>+</sup> образом слуховые)
УР <sub>I</sub>	+	+	+	(главным <sup>+</sup> образом зрительные)

P - речевые упражнения, УР - условно-речевые упражнения.

Условно-речевые упражнения строятся в соответствии с принципами: использования коммуникативной задачи говорящего, аналогии в усвоении формы, усвоения формы в связи с её функцией. Наиболее важным автор считает необходимость различать упражнения "по способу выполнения (по действию говорящего)", соответственно это имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные упражнения /37, 69/.

Речевые упражнения определяются как упражнения для развития речевых умений, поэтому они могут быть использованы для обучения говорению, чтению, письму и аудированию /37, 63/, и характеризуются речевой задачей, ситуативностью, отношением к окружающей действительности /37, 65/. Для развития речевых умений подходят все виды речевых упражнений /37, 66/.

В соответствии с системной организацией, которой подчинен процесс обучения, автор вводит понятия: комплекса упражнений, подсистемы упражнений, частной системы упражнений и общей системы упражнений /36, 40/, /37, 77/. Задача комплекса упражнений – усвоение до уровня навыка, предупреждение ошибки, соблюдение нужной последовательности упражнений, учет особенностей конкретного материала и др. частной системы упражнений – доведение усвоения до уровня умения, обеспечение развития способности к переносу, учет характера развиваемого вида речевой деятельности, учет этапов становления данного вида речевой деятельности и т.д.; общая система упражнений предусматривает положительное взаимовлияние видов речевой деятельности, соотношение и взаимопроникновение классной, домашней и лабораторной работ и др. /37, 80/.

Система упражнений Е.И. Пассова представляет собой процесс усвоения, протекающий в рамках схемы "навыки умения". Эта система представляется на данном этапе наиболее продуктивной из всех рассмотренных в статье, т.к. обладает определенным внутренним единством, связывающим все звенья процесса.

В заключение можно подытожить.

Во-первых, теория упражнений претерпела в отечественной методике коренные изменения. Этот процесс можно охарактеризовать следующим образом: обучение системе языка, обучение системе языка и развитие речи, обучение иноязычному общению. Вероятно, эти изменения отразили процесс перехода методики преподавания неродных языков на новое содержание обучения. Переход этот в методике преподавания русского языка в национальной школе начат, но еще не завершен.

Во-вторых, в статье намеренно избегалось употребление термина типология, несмотря на то, что оно стоит в заголовке статьи, т.к. если исходить из предложенного понимания этого термина, то можно предположить, что большинство рассмотренных построений относится скорее к эмпирической группировке объектов, но не к типологии.

В-третьих, почти все оригинальные классификации упражнений создавались в рамках методики преподавания иностранных языков. А между тем, несмотря на общие закономерности лингвистики, можно констатировать, что должны существовать особенности русской лингводидактики в национальной школе. Поэтому мы сочли возможным констатировать, что типология



упражнений, направляющая эстонцев (и представителей других национальностей) на обучение русскому языку как средству общения, требует своего создания. Но вероятно, прежде, чем создавать типологию упражнений как аппарат, обладающий объяснительной силой, следует описать иноязычное общение как категорию методики. Решение этой задачи повлечет за собой решение не только проблемы упражнений, но и многих других ключевых вопросов методики.

## Л и т е р а т у р а

1. Артемов В.А. Основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам. ИЯШ 1967, № I.
2. Штейнфельдт Э.А. Формирование личности учащегося при обучении русскому языку как средству общения. В сб.: "Воспитание личности. Материалы конференции". Таллин, 1976.
3. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. В сб.: "Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы". Доклады советской делегации на III международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. Варшава, 23-28 августа 1976. М., 1976.
4. Основы теории речевой деятельности. М., Изд-во "Наука", 1974.
5. Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики). М., Изд-во "Наука", 1968.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., Изд. "Просвещение", 1969.
7. Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте. В сб.: "Национально-культурная специфика речевого поведения". М., "Наука", 1977.
8. Шанский Н.М. Состояние и задачи исследования проблем преподавания русского языка и литературы в школах национальных республик. В кн.: "Русский язык - язык межнационального общения народов СССР". Материалы Всесоюзной научно-практической конференции по совершенствованию преподавания русского языка в национальных школах, средних специальных и высших учебных заведениях. 21-32 октября 1975. М., Изд. "Просвещение", 1976. 32

9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Изд. 2-е. М., Изд. политической литературы. 1977.
10. Штейнфельдт Э.А. Основы выделения уровней и единиц общения. Ученые записки Тартуского государственного университета. Актуальные проблемы теории и практики речевой деятельности. Тарту, 1978.
11. Роовет Э.Й. (Диссертационное исследование).
12. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. И., изд. "Русский язык", 1977.
13. Серебрянников Б.А. К критике некоторых методов типологических исследований. ВЯ. 1958. № 5.
14. Мельничук А.С. Понятие системы и структуры в свете диалектического материализма. ВЯ. 1970. I, № 1.
15. Общее языкознание. Методы лингвистических исследований. М., Изд. "Наука". 1973.
16. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. Под ред. проф. В.С. Петлин, М., Изд-во "Педагогика", 1975.
17. Грузинская Э.Я. Упражнения в 5, 6, 7 и 8 классах средней школы. ИЯШ. 1940, № 3, 4.
18. Бестужева О.Н. Система упражнений для закрепления грамматики. ИЯШ. 1954. 1954. № 1.
19. Соколова Н.Б. К вопросу о классификации грамматических упражнений для развития устной речи. ИЯШ. 1960. № 2.
20. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., Изд-во МГУ. 1976.
21. Миролюбов А.А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам. В сб.: "Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в школе". М., Изд-во "Педагогика", 1973.
22. Сосенко Э.Ю. Классификация упражнений и их система, РЯЗР, 1975, № 2.
23. Ляпидус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и типология упражнений. ИЯШ. 1970. № 1.
24. Рахманов И.В. Методические требования к учебникам иностранных языков 8-летней школы. ИЯШ. 1961. № 4.
25. Рахманов И.В. Методические требования к учебникам иностранных языков средней школы. ИЯШ. 1962. № 2.

26. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий. М., Изд-во "Высшая школа". 1966.
27. Итоги дискуссии. ИЯШ. 1961. № 5.
28. Салистра И.Д. О некоторых методических терминах. ИЯШ. 1959. № 2.
29. Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности. ИЯШ. 1961. № 5.
30. Есаджян Б.М. Система упражнений по развитию речи РЯИШ. 1968. № 3.
31. Гез Н.И. Лексические упражнения на старшей ступени обучения. ИЯШ. 1957. № 1.
32. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. ИЯШ. 1969. № 6.
33. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения на материале немецкого языка/. Пособие для преподавателей. М., Изд-во "Просвещение". 1967.
34. Пассов Е.И. Требования к упражнениям для обучения говорению. ИЯШ. 1977. № 2.
35. Пассов Е.И. Классификация упражнений для обучения говорению. ИЯШ. 1977. № 5.
36. Пассов Е.И. Системность упражнений для обучения говорению. ИЯШ. 1977. № 6.
37. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., Изд-во "Русский язык". 1977.
38. Пассов Е.И. Некоторые аспекты проблемы переноса речевых навыков и обучение иностранной речи. В сб.: "Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку". Изд.-во МГУ. 1972.

## МЕСТО ПРОДУКТОВ РЕЧИ В УЧЕБНО-РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ

А.Э. Рошет

Внедрение коммуникативной направленности в обучение русскому языку как неродному вытекает из реальной необходимости, из общих закономерностей процесса обучения. Всё, чему человек на протяжении своей жизни обучается, он приобретает для того, чтобы использовать это в практической деятельности, в определенной сфере своей будущей деятельности.

Однако, если вдуматься в практику преподавания русского языка как неродного, встает вопрос, в какой мере мы учитываем потребности будущей практической деятельности наших учащихся. Как указывает А.Н. Васильева, в практике преподавания неродного языка прослеживается два основных направления: языковое и речевое. Подвергнув довольно детальному анализу оба направления, А.Н. Васильева указывает, что "для языкового направления в методике характерна неясность представлений о реальных и социально оправданных потребностях речевого общения, к удовлетворению которых должна готовить своих учеников школа" /1, 309/. Это направление мало внимания уделяет специфике видов речевой деятельности, само же речевое общение ограничивается рамками общения учителя и ученика. При языковом направлении самоцелью становится грамматика, весь процесс обучения ориентируется на абстрагированную языковую систему.

Речевое направление в обучении неродному языку, напротив, исходит прежде всего из практической необходимости использования данного языка. Это направление выделяет актуальные для данного контингента обучаемых сферы общения и в соответствии с этим необходимые для общения содержание и языковые средства. Следовательно, язык и речь представлены в их единстве.

В нашей республике обучение эстонцев общению на русском языке осуществляется недостаточно. Это объясняется, по-видимому, тем, что ещё не исследованы многие проблемы, вытекающие из общей коммуникативной направленности в обучении эстонцев русскому языку.

Большую значимость в кругу проблем, связанных с коммуникативной направленностью при обучении эстонцев русскому язы-

ку, имеет проблема продуктов речи, определение их роли в учебно-речевом общении.

Прежде чем приступить к рассмотрению понятия "продукт речи", следует остановиться на том, что мы понимаем под общением.

Общение служит объектом исследования многих наук - социологии, социальной психологии, психолингвистики, по-видимому, и методики. Однако перечисленные науки исследуют общение с разных аспектов. В социальной психологии общение определяется как "одна из форм взаимодействия людей в процессе их деятельности /2, 154/. С развитием общества общение приобретает свое средство - язык, при помощи которого осуществляется речевое общение. Речевое общение определяется психолингвистами как "взаимодействие людей при помощи речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка" /3, 68/.

И речевое, и другие виды общения начинаются с того, что у человека появляется какая-либо потребность, связанная с той сферой деятельности, которую это общение обслуживает. Поскольку деятельность осуществляется через некоторую совокупность частных действий, которые имеют частные цели, ведущие к реализации общей цели, то очевидно, что и коммуникативная, или речевая, деятельность распадается на несколько последовательных этапов. У одного из участников коммуникации формируется коммуникативное намерение, т.е. возникает коммуникативная задача, которую необходимо решить. "Общение в психологическом смысле всегда есть процесс решения коммуникативной задачи" /2, 163/. Как человек решает эту задачу? Он планирует свое речевое общение, выбирает адресата, представляет, что и как он будет говорить, выбирает для этого конкретные средства. И лишь затем осуществляется речевое общение. Но акт общения на этом не заканчивается, так как говорящий должен проверить эффективность реализации своего намерения, понять, достиг ли он ожидаемой цели. Иными словами, говорящему (или пишущему) нужна обратная связь.

Речевое общение происходит на базе реальных коммуникативных потребностей людей. Эти коммуникативные потребности возникают в определенных жизненных ситуациях. Иными словами, у людей возникают внеязыковые, или экстралингвистические целевые установки. Реализация этих экстралингвистических целевых установок происходит в процессе речевого общения. По-

скольку "основная цель вербального общения - обмен мыслями (сообщениями, информацией), который, в свою очередь, может рассматриваться как форма активного взаимодействия людей в процессе более широкой созидательной деятельности" /3, 68/, то вполне понятно, что речевое общение предполагает наличие собеседника или другого адресата (читателя, слушателя), на которого партнер по коммуникации (коммуникатор) хочет каким-то образом воздействовать. Целевые установки реализуются в продуктах речи (ПР) или речевых произведениях.

Продукт речи определяется членами межкафедральной проблемной группы Таллинского педагогического института им. Э. Вильде как целостный в содержательном и языковом отношении звуковой или графический текст, целенаправленно созданный, исходя из экстралингвистической целевой установки, и адресованный конкретному адресату в целях оказания на него определенного воздействия.

В научной литературе термин ПР еще не получил должного освещения. Э. Роовет определяет ПР как "целостный графический или звуковой текст, целенаправленно созданный в определенном виде речевой деятельности с учетом лингвистических и экстралингвистических особенностей соответствующего функционального стиля" /4, 40/. Из приведенного определения ПР выясняется, что умение создавать ПР на неродном языке рассматривается, в первую очередь, как критерий эффективности речевой деятельности. Виды речевой деятельности выделяются Э.Й. Роовет и Э.А. Штейнфельдт на основе характера взаимодействия с партнером по коммуникации /5, 6, 7, 8/. "Под видами речевой деятельности нами понимается речевое взаимодействие между партнерами по коммуникации, направленное на создание продуктов речи, структура и содержание которых определяются задачами общения в соответствующей сфере деятельности" /8, 128/.

Авторами выделяется пять видов речевой деятельности. Такое деление речевой деятельности на виды более точно отражает специфику речевого общения как взаимодействия людей в процессе получения и передачи информации, отражает характер этого взаимодействия и отношение обучающихся к информации.

Исходя из вышесказанного, целью обучения русскому языку в эстонской школе является обучение видам речевой деятельности именно в таком понимании, как они трактуются в исследованиях Э.Й. Роовет и Э.А. Штейнфельдт.

Но нередко случаи, когда в учебном процессе речевое общение ограничивается лишь приемом или передачей информации без её переработки в соответствии с намерением коммуникатора, без наличия экстралингвистической целевой установки и без знания адресата, по отношению к которому учащийся реализует своё коммуникативное намерение, а также без уточнения видов продуктов речи, через которые учащийся своё коммуникативное намерение будет реализовать своему адресату.

Созданию каких ПР мы должны обучать наших учащихся? Эта проблема пока ещё ждёт своего решения. Нам представляется, что прежде, чем приступить к решению этого столь сложного вопроса, необходимо выявить номенклатуру ПР, затем выявить ПР, создаваемые при получении информации и создаваемые для её передачи с учетом конкретного адресата.

Информацию обучаемый получает из графического или звукового учебного текста. Представляется, что учебный текст можно тоже рассматривать как своего рода ПР, т.к. он обладает характеристиками ПР в нашем понимании. В данном случае исходный учебный текст, из которого учащийся может получить нужную информацию, мы назвали бы завершенным ПР, или завершенным речевым произведением. Такой ПР создан для определенного адресата с учетом воздействия на него, он обычно оглашен публично (напечатан, произнесён).

Речевое произведение (или иначе – продукт речи), создаваемое обучаемым в процессе учебно-речевого общения, можно назвать завершающим определенный этап (цикл, серию занятий) продуктом речи.

Далее остановимся на том, как реализуется создание определенного ПР с учетом адресата в практике преподавания русского языка студентам-эстонцам.

Обучение в вузе – это обучение на продвинутом этапе, оно строится уже на той языковой базе, которая усвоена в средней школе. Все результаты школьного обучения должны быть в вузе целенаправленно использованы, т.е. должны служить основой дальнейшего формирования умений, связанных с обучением речевому общению на неродном языке. Это может быть достигнуто в процессе целенаправленной работы, конечным результатом которой является создаваемый студентом завершающий ПР, адресованный конкретному лицу. Под завершающим ПР нами понимаются такие речевые произведения, которые имеют в реальной жизни закреплённые за ними многолетней практикой названия (например,

статья, доклад, интервью, монтаж, объявление, заметка в стенгазету и т.д.). Создание завершающего ПР требует от студента творческой переработки смысловой информации. Мы пытаемся ставить студента в проблемные ситуации, в которых он вынужден реализовать в ПР конкретную целевую установку путем усиленной мыслительной деятельности. Необходимость решить конкретную задачу заставляет обучаемого творчески и самостоятельно создавать ПР, причем он всегда знает, с какой целью и для кого он данный ПР создает.

Выше говорилось, что ПР создается для определенного адресата. В учебно-речевом общении мы можем иметь дело с адресатами двоякого рода:

- 1) ПР создается для адресата, существующего в реальной действительности, в определенной жизненной ситуации;
- 2) ПР создается для адресата, существующего для нас в смоделированной учебной ситуации.

Процесс обучения ведь не может строиться как копия процесса реальной коммуникации. Процесс обучения общению никогда и ни при каких обстоятельствах не может быть полностью адекватен процессу реальной коммуникации.

Для того, чтобы получить от обучаемых запланированный ПР, преподаватель должен сам для себя составить модель одного варианта ожидаемого от обучаемых ПР. Опираясь на составленную модель ПР, преподаватель сможет вести целенаправленную подготовительную работу, имеет возможность обратить внимание как на смысловую, так и на языковую сторону ПР, создаваемого обучаемыми. Я.Б. Коршунова, исследуя основы отбора лексики по определенной теме ("Магазин"), в результате изучения деятельности покупателя в учреждениях торговли, выделила существенные типовые характеристики этой деятельности. "Эти типовые характеристики могут быть использованы как основа для прогнозирования типовых характеристик высказываний, создаваемых в процессе этой деятельности" /9, 15/. Иными словами, чтобы обучаемый смог создать на неродном языке высказывание по заданной теме, обучающий должен предвидеть, каким это высказывание будет, какие неречевые и речевые действия обучаемый должен произвести для того, чтобы удовлетворить свою потребность.

Ниже приведем в качестве образца смоделированный нами ПР и учебно-речевую ситуацию, в которой реализуется коммуникативное намерение обучаемого по отношению к избранному адресату.



Завершающим ПР проведенной нами серии занятий была статья в газете "Молодежь Эстонии". Статья была предназначена для выпускников средних школ. В статье студент хочет привлечь внимание выпускников к профессии учителя и воздействовать на читателей так, чтобы у них появилось желание учиться в педагогическом институте. Для решения относительно конечной коммуникативной задачи студент должен решить ряд промежуточных коммуникативных заданий и создать промежуточные ПР. Решение коммуникативной задачи можно сравнить с решением математической задачи. Ведь математическую задачу мы решаем поэтапно, результата достигаем через решение действий в строгой последовательности. Коммуникативные задания, ведущие к решению коммуникативной задачи, должны представлять собой систему, и решаются они в строгой последовательности, аналогично математическим действиям при решении математической задачи.

Модель ожидаемого от студентов завершающего ПР предполагала следующие заглавия: "Тебе, абитуриент", "Наша профессия - учитель", Кто он - учитель?" Модель одной из возможных статей может быть следующей:

Дорогие абитуриенты! Скоро Вам предстоит вступить в жизнь, но знаете ли Вы, какую профессию себе избрать, чтобы быть полезным и нужным обществу. Этот выбор Вам предстоит сделать в ближайшем будущем, ведь выпускные экзамены уже не за горами.

Каждый человек должен любить свою профессию. Он должен чувствовать потребность в этой работе, иначе она не будет доставлять ему радости.

В нашей стране есть все возможности учиться и получить ту профессию, которая Вас интересует.

Интересно отметить, что в Таллинский педагогический институт поступает с каждым годом все больше выпускников средних школ. Это показывает, что многих привлекает профессия учителя. Можно сказать, что эта профессия - одна из самых сложных, но и почетных. Учитель играет большую роль в воспитании подрастающего поколения, в формировании его мировоззрения.

Вероятно, многие из Вас в детстве мечтали стать учителем. У многих эта мечта детства угасла, но у других она сохранилась на всю жизнь. Эта мечта и приводит их в педагогический институт.

В институте студенты получают первые знания о педагогическом мастерстве, здесь они усваивают огромный багаж теоретических и практических знаний для работы в школе. Но, кроме знаний, нужен и опыт, а он приходит с годами. Вполне понятно, что, кроме знаний и опыта, учитель должен обладать определенными качествами, которые нужны для работы с детьми. Во-первых, он должен любить свою профессию и детей. Обучение невозможно без любви к предмету. Учителя должны характеризовать такие качества как человечность, строгость, требовательность к себе и другим, последовательность и терпеливость. Чтобы заслужить доверие и авторитет учащихся, педагог должен быть честным, искренним. Важное средство завоевания авторитета – умение общаться с людьми. Столь же важным является умение убеждать, так как убеждением можно достичь большего успеха, чем наказанием. Учитель отдает много сил для успешного обучения и воспитания учащихся. Вот почему учителя называют человеком отдачи.

Конечно, в работе учителя, как и в любой другой работе, есть свои трудности. Но этих трудностей не надо бояться, их надо преодолевать.

Абитуриенты, не сомневайтесь в правильности своего выбора, если Вы любите детей, имеете желание развить в себе качества, необходимые учителю для воспитания подрастающего поколения. Осуществление Вашей мечты зависит от Вас. Вас ждет Таллинский педагогический институт.

Студент I курса Таллинского  
педагогического института  
(Фамилия, имя).

Для того, чтобы создать запланированный завершающий ПР, студенты решают ряд промежуточных заданий, которые мы называем коммуникативными заданиями. В данной серии занятий перед студентами были поставлены следующие коммуникативные задания.

Первое коммуникативное задание: привлечь внимание своего друга-абитуриента к тому новому, с чем студент первого курса сталкивается в институте. В результате решения этого коммуникативного задания студент создает промежуточный ПР-дружеское письмо другу-абитуриенту.

Для решения второго коммуникативного задания создается учебная ситуация: друг ответил, что его не привлекает профессия учителя. Далее ставится второе коммуникативное за-

вание: воздействовать на друга так, чтобы у него появился интерес к данной профессии, убедить его в огромной социальной роли учителя. Результатом решения данного коммуникативного задания является второй промежуточный ПР-ответ на письмо друга-абитуранта. Полученные промежуточные ПР даются на рецензирование сокурсникам. Оценивается убедительность доказательств. При решении следующего коммуникативного задания студент остается в учебной ситуации - от друга пришел ответ, в котором он доказывает, что не подходит для данной профессии.

Третье коммуникативное задание: перечислить другу-абитуранту все те качества, которые нужны учителю, посоветовать другу, как эти качества он может в себе развить.

Результат решения третьего коммуникативного задания - разговор по телефону с другом, в результате которого собеседники приходят к определенному выводу.

Завершается данная серия занятий, как уже было сказано, статьей в газету. Одно занятие посвящается обсуждению созданных студентами завершающих ПР, а также работе над смысловыми и грамматическими неточностями. Студенты делятся на две группы: редакторы газеты и авторы статей. Задача редакторов - выбрать лучшую статью. Каждый редактор в отдельности должен доказать остальным, что статья, выбранная им, лучшая. Задача авторов статей - отстаивать свое мнение, приведенное в написанной им статье.

В качестве источников информации при решении относительно конечной коммуникативной задачи служили учебные тексты: "Что значит быть воспитанным?" по С. Гиапнтовой, "Об учителе и интеллигентности" по М. Шагинян (Л.С. Байкова, Т.Д. Правдина. Пособие по развитию речи. Таллин, 1973), отрывки из книги "Социально-педагогические проблемы учительского труда" В. Турченко и Л. Борисовой (М., 1975).

Таким образом, создание обучаемыми завершающего ПР, предназначенного конкретному адресату, превращает обучение в целенаправленный процесс. Обучаемый занимает не пассивное положение получателя информации, а активно и творчески перерабатывает полученную информацию, передавая ее конкретному адресату с целью оказания на него определенного воздействия.

## Л и т е р а т у р а

1. Васильева А.Н. Русский язык: методика, речеведение, стилистика. "Нукугуде кооль", 1973, № 4, с. 308-313.
2. Социальная психология. Под общ. ред. Г.П. Предвечного и Ю.А. Шерковина. М., 1975, с. 319.
3. Основы теории речевой деятельности. Отв. ред. докт.филол. наук А.А. Лесотьев. М., 1974, с.
4. Роовет Э.И. Проблемы структуры и типологии урока. "Русский язык и литература в узбекской школе", 19-й год издания, Ташкент, 1976, № 4, с. 40-45.
5. Штейнфельдт Э.А. Основы выделения уровней и единиц общения. "Русский язык в эстонской школе", У. Ученые записки Тартуского государственного университета, 449, 1978, с. 3-15.
6. Роовет Э. Разработка теории урока как одна из актуальных проблем современной методики. "Нукугуде кооль", 1974, № 4, с. 332-337.
7. Штейнфельдт Э. Зависимость эффективности воспитательной работы об общей концепции обучения языку. "Нукугуде кооль", 1974, № 9, с. 786-791.
8. Штейнфельдт Э.А. Формирование личности учащегося при обучении русскому языку как средству общения. В сб.: Воспитание личности. Материалы конференции. Таллин, 1976, с. 126-131.
9. Коршунова Я.Б. Методические основы отбора тематической лексики для обучения иностранцев русскому языку. Автореф. канд. дисс. М., 1978.

## ВНУТРЕННЯЯ СТРУКТУРА ТЕКСТА КАК КРИТЕРИЙ ОТБОРА ИСХОДНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

П.А. Эслон

При работе над составлением учебника, различных учебных пособий, а также в ежедневном преподавании неродного языка как средства общения, мы сталкиваемся с проблемой критериев подбора и отбора исходных учебных текстов.

Целью предлагаемых вниманию читателя рассуждений является выяснение с точки зрения психолингвистики таких исходных понятий, как "текст", "единицы внутренней структуры текста", "внутренняя уровневая структура текста" и "типы внутренней структуры текста", которые в совокупности образуют его "функциональную систему". (См. схема № I).

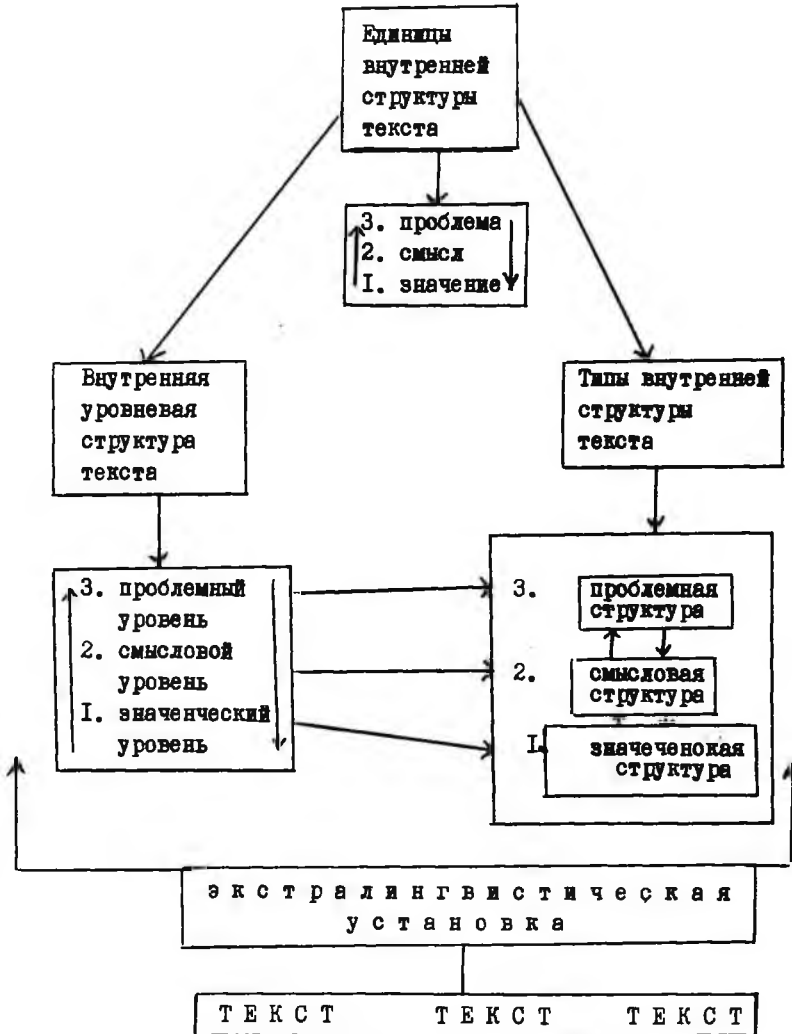
Определяя текст как психолингвистическую категорию, мы признаем текстом тот или иной ряд целенаправленных высказываний, объединенных структурно, семантически и стилистически, зафиксированных или не зафиксированных в письме, служащих для отражения и передачи общественно выработанного опыта через различные каналы связи: от его автора (порождающего, коммуникатора) – к воспринимающему текст (реципиенту).

Раскроем данное определение более детально.

Каждый текст известным образом структурирован, т.е. имеет свою внутреннюю и внешнюю структуру. Внутренняя его структура связана с семантическим аспектом языка, т.е. со смысловой стороной текста, внешняя – с формальной, языково-формальной. При передаче полученной информации данные две стороны сливаются в тексте, представляя единство содержания и формы на основе деятельных (активных) действий со стороны автора текста и его реципиента. Таким образом, сам текст в нашем рабочем определении является величиной  $\phi$  у н к ц и о н а л ь н о й.

Но текст образование не только структурное и функциональное, но и – иерархическое (уровневое), компоненты всех уровней которого, как отмечает В.Б. Апухтин, отличаются "друг от друга лишь степенью сложности или значимости в общей структуре" /1; 6/. Другими словами, текст имеет также уровневую структуру, состоящую из иерархии определенных уровней и

Функциональная система текста



взаимосвязей между ними.

В основе выделения внутренней уровневой структуры текста лежат е д и н и ц ы внутренней структуры текста.

Таких единиц три (см. схему № I):

3. проблема

2. смысл

1. значение

Определяя значение, мы исходили из теоретических положений Ф. де Соссюра о знаке и знаковости естественного языка:

"Мы называем знаком соединение понятия и акустического образа, но в общепринятом употреблении этот термин обычно обозначает только акустический образ, например, слово *arbor* и т.д. Забывают, что если *arbor* называется знаком, то лишь постольку, поскольку в него включено понятие "дерево", так что чувственная сторона знака предполагает знак как целое" /13; 100/.

Ф. де Соссюр решил обозначать понятие как означаемое, а акустический (чувственный) образ – как означающее. В этом он видел двусторонность знака, связь обеих сторон которого осуществляется в самом знаке.

Продолжая рассуждения автора "Курса общей лингвистики", хочется подчеркнуть, что связь между понятием (означаемым) и акустическим образом (означающим) осуществляется в естественном языке в слове. Слово есть знак или, как отметил А. Потебня, единство "членораздельного звука и значения" /10; 123/.

В этой связи актуальна мысль А.А. Леонтьева о том, что человек реагирует не на сам знак (слово), а на "означаемое" знака, то есть на значение слова /7; 75/.

Данное представление, на взгляд автора настоящей статьи, ценно тем, что оно допускает определение значения как элементарной единицы функциональной системы текста, как того наименьшего "кирпичика", который является основой при выделении первого (нижнего) уровня внутренней уровневой структуры текста – значенческого уровня. В связи с этим необходимо уточнить, что между понятиями "значение" и "лексическое значение" нами ставится знак равенства. Это значит, что нами строго различаются лексическое и грамматическое значения. "Лексические значения ... составляют ... основное семантическое содержание (текста), в то время как грамматические значения ... всего лишь сопровождают лексические значения, играя роль их структурных и функциональных оформителей" /2; 12/.

Таким образом, остается согласиться с исследователями, в частности, с В.А. Звегинцевым и Н.А. Слюсаревой, что значение

- "категория языка" /3; 191. 12; 23/, и лишь добавить, что оно категория семантического аспекта языка.

Свою значимость отдельные лексические значения приобретают в процессе речемыслительной деятельности человека, когда значения "взаимодействуют" и тем самым получают статус единиц системных и функциональных, т.е. единиц речи. Выражается это в единстве лексического и экспрессивного значений в их взаимодействиях в контекстуально обусловленной ситуации (в конситуации). Практически это осуществляется в речи (син.: в тексте), где сочетаемость, связанность лексических значений подчиняется ряду лингвистических и экстралингвистических требований, без наличия которых само существование речи (текста) невозможно.

Из вышеизложенного следует, что в речи (в тексте) совокупность значений предстает перед нами в н о в о м к а ч е с т в е: в смысле.

Вызвано это тем обстоятельством, что определенная система значений служит передаче какой-либо мысли или мыслей. Известно, что элементарной формой выражения мысли является предложение. Порождение предложений предполагает не только желание человека высказать ту или иную мысль, но и наличие заинтересованности, мотивированности в этом. Нам также известно, что мотивы человеческого поведения определяются возникающими перед людьми потребностями. Это приведет (в качестве исходного стимула речевой деятельности) к появлению различных целевых установок /18. 17/, т.е. целей высказывания<sup>1</sup>. Все это вместе взятое составляет экстралингвистическую установку поведения человека /15/. В речевой деятельности каждое предложение, передающее собеседнику или читателю в тексте (в конситуации) ту или иную цель высказывания, тот или иной авторский смысл, в различных условиях восприятия (декодирования) приобретает свой особый смысл. Другими словами, "согласование значимого содержания ... с ситуативными потребностями акта общения ... образует смысл" /3; 193/.

Это находит подтверждение в марксистско-ленинской теории отражения.

Существует подтверждение, согласно которому именно в речевой деятельности человека значения приобретают субъективный для каждого носителя смысл /9; 24/.

<sup>1</sup> Данные цели высказывания реализуются в процессе порождения речи (текста) в авторских смыслах.



Эта мысль, по всей вероятности, исходит из рассуждений А.Н. Леонтьева, который писал, что "значения преломляют мир в сознании человека. Хотя носителем значений является язык, но язык не демиург значений. За языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность" /18; 140-141/. В этом плане понятие "смысл" соотносимо с выделенным А.Н. Леонтьевым понятием личностного смысла, который "в отличие от значений" не имеет "своего "надивидуального", своего "не психологического" существования. ... Личностный смысл связывает ... (значения) с реальностью самой ... жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания. /8; 153/. "... Личностные смыслы, отражающие мотивы, порождаемые действительными жизненными отношениями человека, могут не найти адекватно воплощающих их объективных значений, и тогда они начинают жить как бы в чужих одеждах" /18; 154/.

Автору настоящей статьи кажется, что именно в этих мыслях ключ ко всей функциональной системе текста, а в частности - к выделению смыслового его уровня.

Когда А.Н. Леонтьев пишет о "личностном смысле", "о жизни в чужих одеждах", то под этими словами понимается не что иное, как отмеченная нами выше экстралингвистическая установка, которая для коммуникатора презентуется в цели высказывания, а для реципиента - в установке на восприятие. С точки зрения внутренней структуры текста слова А.Н. Леонтьева могут быть интерпретированы так, что смысл предложения (или текста, или речи) появляется только при наличии подтекста. Таким образом, в качестве второй по рангу единиц внутренней структуры текста нами выделен смысл. Оформляются смыслы как выбор которых обусловлен ситуативными потребностями акта общения.

В тесной связи со смыслом и его проявлением в сознании человека находится выделяемая нами третья единица внутренней структуры текста - проблема.

Ее осознание субъектом происходит в проблемной ситуации.

В научной литературе принято, что проблемная ситуация возникает "в процессе достижения результата, отвечающего определенной практической потребности, (когда) человек нередко сталкивается с теми или иными затруднениями, преградами,

препятствиями" /6; 103/. Отмечается, что "к их числу могут относиться и фактические преграды, и незнание путей, ведущих к цели, и несформированность способов достижения этих целей у того или иного человека" /6; 103/.

Исходя из этого, проблемная ситуация есть "ситуация "разрыва" в деятельности, ситуация "рассогласования" между потребностями и возможностями субъекта. В проблемных ситуациях, которые возникают по ходу достижения цели, у субъекта впервые появляется потребность собственно познавательного плана, т.е. потребность в открытии нового, неизвестного, скрытых свойств и отношений объектов, способов их преобразования и т.д." /6; 103-104/.

Л.М. Фридман считает, что "проблемная ситуация - это не просто затруднение, преграда в деятельности субъекта, а осознанное (подчеркнуто мною - П.З.) субъектом затруднение, способ устранения которого он желает найти. Только в этих условиях у субъекта возникает активная мыслительная деятельность" /6; 14/.

Как бы то ни было, проблемные ситуации так или иначе возникают тогда, когда человек поставлен перед проблемой (вопросом), когда он должен решать задачу с неизвестным или с неизвестными.

Такое понимание проблемной ситуации есть наиболее общее определение данного понятия. В этой связи автору настоящей статьи кажется правомерным утверждение, согласно которому при восприятии звукового или графического текста проблемная ситуация возникает на стыке целенаправленного личностного восприятия реципиентом связей между авторскими смыслами какого-либо текста, приведенными и выделенными в констатации. Это значит, что при восприятии человеку приходится решать речемыслительные задачи. С одной стороны, он ищет смысл текста в целом, т.е. те мотивы, цели, которые побудили автора текста породить его. С другой стороны, не следует забывать, что подобного рода поиски находятся всегда в зависимости от потребностей, мотивов и целей самого реципиента, воспринимающего текст. Он соотносит "проблемную ситуацию с категориями своего социального опыта, с категориями своей культуры" /9; 21/. В результате целенаправленной, осознанной речемыслительной деятельности и эмоций реципиента на

высокой стадии абстракции, направленной на решение такой задачи, обобщается и формируется определенным образом в предложении проблема (или проблемы), содержащаяся в самом тексте или же извлекаемая реципиентом из текста косвенно. Это предполагает поиски з а т е к с т о м.

Итак, формирование в сознании человека проблемы зависит, как нам кажется, от взаимоотношения по крайней мере трех факторов:

- 1) цель высказывания автора текста;
- 2) установка реципиента на восприятие, т.е. потребности, мотивы, цели восприятия текста;
- 3) общественно выработанный опыт и личностные качества как автора, так и реципиента текста, т.е. их мировоззренческие качества.

Таким образом, самая крупная единица внутренней структуры текста - проблема - обобщается человеческим разумом на основе определенных сочетаний отдельных смыслов.

Подводя итоги вышеизложенному, остается отметить, что все три выделенные единицы внутренней структуры текста (значение смысл проблема) представляют собой и е р а р х и ю. Этой иерархии к о р р е л я т и в н а. внутренняя уровневая структура текста:

3. проблемный уровень
2. смысловой уровень
1. значенческий уровень

На основе выделенных нами единиц и уровней внутренней структуры текста следует отметить, что внутренняя уровневая структура текста характеризуется не только признаком степени сложности и значимости того или иного уровня в структуре, как отметил В.Г. Апухтин /1; 6/, но и самим конкретным содержанием тех единиц, на основе которых производится деление на уровни. Следует отметить, что данное "конкретное содержание каждого из уровней" определяет тип внутрйуровневой структуры текста. т.е. типы внутренней структуры текста, которые к о р р е л я т и в н ы иерархии единиц и уровней:

3. проблемная структура
2. смысловая структура
1. значенческая структура

Поскольку понятие "структура" предполагает определенным образом организованные в ней единицы, то на значенческом уровне текста значенческую его структуру составляет опреде-

ленным образом связанные в ней значения, на смысловом уровне — определенным образом связанные в ней смыслы, на проблемном — проблемы. Такой "образ связанности" в пределах уровневой структуры текста нами назван функционально-формальным типом внутренней структуры текста.

Как было отмечено в начале наших рассуждений, в выделяемой нами функциональной системе текста сам текст является диалектическим единством двух противоположностей: функционально-содержательного и функционально-формального аспектов текста.

Выше нами была сделана попытка определить сущность функционально-содержательных типов внутренней структуры текста (значенческая смысловая проблемная структуры). Раскрыть же сущность функционально-формального аспекта внутренней структуры текста в настоящей статье не представляется целесообразным. Поэтому ограничимся лишь тем утверждением, что нам известны два функционально-формальных типа внутренней структуры текста: цепной тип и разветвленный тип /14/.

Если во внутренней структуре текста из предыдущей более общей проблемы, смысла или значения может вытекать одна более конкретная проблема, смысл или значение, то образуется тип цепной (линейной) структуры. Если же из предыдущей более общей проблемы, смысла или значения вытекают два или больше более конкретных проблем, смыслов или значений, то мы имеем дело с типом разветвленной структуры. С.Д. Толкачевой экспериментально доказано, что последний тип структуры текста имеет ценность в силу того, что он требует при восприятии и порождении текста более активной речемыслительной деятельности, чем текст цепной структуры /14; 59/. Следует отметить, что данные функционально-формальные типы внутренней структуры текста не всегда встречаются в своем классическом виде. Часто появляющаяся вариативность снимает строгую оппозицию вышеназванных двух типов.

х

х

х

Таким образом, все приведенные выше рассуждения показывают, что текст по своему существу явление функциональное и системное. Возникает вопрос: возможно ли использовать эти качества текста в методике, в частности, в решении некоторых

проблем поиска достоверных критериев подбора и отбора исходных учебных текстов?

Действительно, ведь "то, что в системе языка существует в "разрозненном" состоянии, не составляя системы, выстраивается в стройную систему в процессе употребления" (в функционировании, в речи), когда "коммуникативная задача (цели и условия общения) оказывается толчком в реализации принципов отбора и сочетания языковых единиц, к созданию речевой организации, в которой эти единицы становятся взаимосвязанными по функциональному значению" /5; 41/. Следовательно, центральным фактором, определяющим содержание и форму порождаемого текста (речи), является коммуникативная задача или экстралингвистическая установка, предполагающая определенный результат<sup>1</sup>. (См. схема № 1). Так "создается стилистическая системность. Она появляется в речевом функциональном стиле" /5; 41/. Речевой функциональный стиль - "это одно из свойств речевой ткани текста, обусловленное спецификой экстралингвистической основы этого текста и выражающееся во взаимосвязи языковых единиц текста общего (исходного) функционального значения, что и придает высказыванию в целом определенную стилистическую окраску" /4; 139/. Кроме того, как отмечает Г.В. Степанов, "языковая практика выработала специализированные, социально типизированные формы для передачи смысла в зависимости от сферы человеческой деятельности, ролевых факторов и целого назначения" /11; 152/.

Во всех изложенных выше рассуждениях заметно стремление показать, что между внешней системой языка и внутренней структурой ее реализации существуют определенные связи. Путь к их изучению лежит через коммуникативную задачу, являющуюся организующим и определяющим данную связь звеном. Исходя из этого, при подборе и отборе исходных учебных текстов в первую очередь следует их сгруппировать соответственно коммуникативной задаче, т.е. коммуникативному намерению автора текста или его цели высказывания, учитывая обязательно сферу общения. Это два самых общих критерия подбора и отбора исходных учебных текстов.

---

<sup>1</sup> При восприятии текста (речи) реципиент "отправляется" в поиски коммуникативной задачи (коммуникативного намерения) автора текста. Это понятие используется нами как синоним понятий "цель высказывания" и авторский смысл".

Дальнейшую дифференциацию текстов, как нам кажется, целесообразно провести на основе внутренней уровневой структуры текста, типов внутренней структуры текста и функционально-формальных типов внутренней структуры текстов.

Во-первых, что дает нам в этом смысле внутренняя уровневая структура текста?

На наш взгляд, кодированную на различных уровнях информацию. Так, например, на проблемном уровне можно выделить те проблемы, которые по той или иной причине волнуют автора текста. Полученная на этом уровне информация имеет для реципиента в первую очередь познавательную ценность. В связи с этим, на проблемном уровне легче всего учитывать критерий совместимости подобранных текстов и интересов и потребностей той социальной группы, для которой предназначены подобранные тексты.

Что же касается смыслового и значенческого внутренних уровней текста, то они приносят не столько информацию познавательного характера, сколько информацию об осуществлении связи между внешней системой языка и внутренней структурой ее реализации. Ввиду этого обстоятельства данные уровни внутренней структуры текста являются особенно важными при минимизации учебного материала (лексический, грамматический, стилистический минимум).

Во-вторых, что дают нам типы внутренней структуры текста?

О них приходится говорить в связи с целенаправленным анализом текста на том или ином внутреннем уровне текста. В результате мы получаем структуры, которые наглядно передают иерархию значений, смыслов и проблем текста. Подобные же иерархии не что иное, как парадигматика текста на различных внутренних уровнях. Поэтому можно говорить о парадигматике значений (так, как это принято в научной литературе), о парадигматике смыслов и о парадигматике проблем в рамках одной какой-либо коммуникативной задачи (цели высказывания). Если подобную парадигматику составить для разных текстов и сравнивать их между собой, то станет ясно, в каких взаимоотношениях данные тексты находятся. Это в свою очередь дает возможность расположить тексты, подчиненные одной коммуникативной задаче, по увеличению степени их трудности (зак

**и аспекте логико-содержательном, так и в аспекте языково-стилистическом).**

**В третьих, что дают нам функционально-формальные типы внутренней структуры текста?**

По сравнению с типами внутренней структуры текста, данные типы передают наиболее наглядно, насколько осложнена внутренняя структура текста на том или ином уровне. Ввиду такого их свойства они могут быть легче всего использованы для дифференциации текстов по их трудности. Дело в том, что формальные характеристики структуры теснейшим образом связаны с логико-содержательными. (форма отражает сущность!)

Как уже было отмечено выше, более сложная проблематика и смысловая сторона текста, на наш взгляд, воплощается в типе разветвленной структуры, а сравнительно однообразная проблематика и т.д. влечет за собой тип ценной структуры. Следовательно, объединенная коммуникативной задачей и функциональным стилем, группа текстов должна в свою очередь дифференцироваться на основе функционально-формального типа внутренней структуры текста, который основывается на иерархических связях между отдельными проблемами, смыслами и значениями в структуре, что, в свою очередь отражает связи реальной действительности. С скромный опыт нашей работы показывает, что вся языковая организация текста находит отражение в функционально-формальном типе его внутренней структуры.

В заключение следует сказать, что при выработке критериев отбора исходных учебных текстов целесообразно исходить из положения о том, что между внешней системой языка и внутренней ее структурой существуют определенные связи, которые манифестируются в пределах того или иного функционального стиля в рамках какой-либо коммуникативной задачи, предполагающей определенный вид речевой деятельности.

При анализе внутренней структуры текста данные связи находят воплощение в уровнях внутренней структуры текста, в типах внутренней структуры текста и в функционально-формальных типах внутренней структуры текста.

## Л и т е р а т у р а

1. Апухтин В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста. АКД. М., 1977.
2. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л., 1977.
3. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976.
4. Кожина Н.М. О разграничении понятий "текст" и "речевой стиль". - Лингвистика текста. Материалы научной конференции, ч. I. М., 1974.
5. Ее же: Стилистика русского языка. М., 1977.
6. Кулуткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М., 1977.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. М., 1977.
9. Национально-культурная специфика речевого поведения. Под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова. М., 1977.
10. Потебня А. Из записок по русской грамматике. Изд. 2-е. Харьков, 1888. Цит. по кн.: "Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX веков". М., 1956.
11. Принципы описания языков мира. Под ред. В.Н. Ярцевой и Б.А. Серебrenникова. М., 1976.
12. Слюсарева Н.А. Главное в лингвистической концепции Ф. де Соссюра. - ИЯШ, 1968, 4.
13. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М., 1977.
14. Толкачева С.Д. Влияние структурных особенностей текста на его воспроизведение (применительно к задачам обучения иноязычной письменной речи). - Материалы У всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, ч. I. М., 1975.
15. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.
16. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
17. Штейнфельдт Э.А. Основы выделения уровней и единиц общения. - Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 449. Тарту, 1978.
18. Штейнфельдт Э.А. Формирование личности учащегося при обучении русскому языку как средству общения. - Воспитание личности. Материалы конференции. Таллин, 1976.



Л.С. Байкова

Одним из компонентов коммунистического воспитания в национальной школе является умение учащихся активно мыслить на русском языке, т.е. навыки и умения оптимальной речевой коммуникации на русском языке /2/. Оптимальная речевая коммуникация служит составной частью более широкой категории деятельностиного взаимодействия. Обучение деятельностиному речевому взаимодействию на русском языке студентов-эстонцев, особенно филологов, представляется для нас одной из центральных проблем учебного процесса в национальном вузе.

Оптимальность речевой коммуникации на русском языке, согласно концепции межкафедральной проблемной группы Таллинского педагогического института им. Э. Вильде, обеспечивается реализацией студентами-эстонцами коммуникативных задач. В коммуникативной задаче предполагается единство трех факторов:

1) осознание учащимися актуальности поставленной перед ними цели и в этой связи порождение у них потребности активно участвовать в ее достижении;

2) направленность на конкретного адресата, установка, следовательно, на четкую осмысленность и жизненность речевой деятельности студента;

3) выбор на основе первых двух компонентов речевой тактики общения, ориентированной на целостное речевое произведение (завершающий продукт речи) соответственно определенному виду речевой деятельности (ВРД) и функциональному стилю (ФС).

Указанные исходные положения помогли нам отойти от развития речи вообще и начать целенаправленно обучать определенным коммуникативным умениям как студентов-филологов, так и нефилологов.

Существенно важной стороной при обучении деятельностиному речевому общению является активное отношение, прежде всего, к тому, ради которого порождается деятельность, — к адресату. Для действительного влияния на адресат в

содержание коммуникативной задачи (в "условия" КЗ) мы вводим смысловые компоненты, стимулирующие обучаемого к проявлению творческого, личностного начала в целенаправленной речевой деятельности. Подобные компоненты мы именуем общими смыслами - побуждениями и отбираем для них речевые модели, заключающие в себе каузативные глагольно-предикативные центры типа:

- Заинтересовать кого-либо чем-либо ...
- Убедить кого-либо в чем-либо ...
- Выразить свое отношение к чему-либо ...
- Доказать кому-либо что-либо ...
- Привлечь внимание чье-либо к чему-либо и под.

Проявляя личностное начало в решении непосредственно или перспективно актуальных для своей жизни задач речевого общения, студенты вырабатывают в себе активную жизненную позицию и одновременно развивают осознанную речевую культуру.

Исходя из названного воспитательного аспекта, проблемная группа Таллинского педагогического института использует классификацию видов речевой деятельности, в основу которой положен деятельностно-коммуникативный критерий /6/. Такой подход дает возможность увидеть в каждом виде речевой деятельности конкретную коммуникативную, деятельностную роль обучаемого и проследить взаимосвязь видов речевой деятельности при установлении критериев основных коммуникативных умений обучаемого.

По нашему мнению, для приобретения основных коммуникативных умений студент должен участвовать в двух видах речевой деятельности (ВРД), т.е. включаться в двухфазовую коммуникацию, при которой имеют место творческая переработка информации (первая фаза) и передача конкретному адресату творчески переработанной информации в целостной речемыслительной форме (вторая фаза).

На активную речевую двухфазовую коммуникацию направляют ("мобилизуют") студента частные смыслы-побуждения, которые разрабатываются пре-

подавателями на основе общего смысла-побуждения коммуникативной задачи (КЗ) в строгой логической последовательности, образуя систему частных смыслов-побуждений, именуемых нами коммуникативными заданиями (КЗ). Система Кз (частных смыслов-побуждений) воплощается в систему ответных смыслов - смыслов-реализаций, которую мы называем завершающим продуктом речи (ЗПР).

Например, на VI республиканской олимпиаде по русскому языку в Эстонской ССР выпускникам эстонских школ мы предложили коммуникативную задачу следующего содержания:

- Тебе хочется у б е д и т ь друга посмотреть фильм "Белый пароход". п р о а н а л и з и р у й и о ц е н и с этой точки зрения фильм (источником для творческой переработки информации был звуковой текст фильма).

На основе разработанной системы частных смыслов-побуждений (или Кз) абитуриенты эстонских школ осуществили ряд активных речемыслительных операций:

- показали умение воспринимать основное содержание звукового учебного текста (письменная работа);

- показали умение выборочно находить и перерабатывать главные смыслы учебного текста для у б е ж д е н и я собеседника (устное выступление);

- проявили умение выражать свое отношение к главным смыслам фильма (устное выступление);

- продемонстрировали умение приходить к с м ы с л а м - в ы в о д а м и с м ы с л а м - з а к л ю ч е н и я м (устное выступление).

Рассмотрим сказанное в следующей таблице:

#### СМЫСЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВРД

КЗ  
общий смысл-  
побуждение

ЗПР  
система смыслов-  
реализаций

Кз<sub>1</sub>, Кз<sub>2</sub>... Кз<sub>п</sub>  
частные смыслы-  
побуждения

частные смыслы-  
реализации

Как видно из таблицы, ядром каждой КЗ служит смысл-побуждение, названный нами общим. В процессе реализации коммуникативной задачи общий смысл-побуждение расчленяется на частные смыслы-побуждения, или коммуникативные задания (Кз). Частные смыслы-побуждения (Кз) следуют друг за другом в строгой логической последовательности и образуют систему, которая выливается в систему смыслов-реализаций путем творческой переработки исходных смыслов учебного текста. Система смыслов-реализаций и есть результат решения КЗ, именуемой нами завершающим продуктом речи (ЗПР).

Таким образом, таблица показывает, что смысл является главным, сквозным явлением учебно-речевого общения. Чем более ценны будут смыслы в аспекте объективно-актуальных ориентаций обучаемых, тем больше будет их воспитательное воздействие, тем активнее будет в итоге общественно-профессиональная позиция студента. Категория смысла является предметом изучения ряда смежных наук /4/, /5/. Нам представляется целесообразным дать предварительное рабочее определение смысла на следующих уровнях:

1. Смысл - минимальная единица речевой коммуникации, обладающая объективно-актуальной информацией.

(предмет изучения социальной психологии)

2. Смысл - минимальная единица речевой коммуникации, обладающая объективно-актуальной информацией и оформленная соответствующими языковыми средствами.

(предмет изучения психолингвистики и лингвистики)

3. Смысл - это минимальная единица на уровнях психологии, психолингвистики и лингвистики, используемая в целях оптимальной учебно-речевой коммуникации и именуемая коммуникативной единицей обучения.

(предмет изучения методики преподавания неродного языка)

Из изложенного выше можно определить и актуальные в коммуникативном аспекте умения, которым мы обучаем и должны обучать эстонских учащихся;

1) умение выявлять в учебном тексте оформленные смыслы;

2) умение творчески переработать выявленные смыслы, дополняя их новыми связями, отношениями и зависимостями;

3) умение избегать опосредованно выраженные, внутренние, тающие глубокие обобщения смыслы, раскрывая их сквозь призму собственного отношения;

4) умение оформлять переработанные смыслы и моделировать извлеченные, внутренние смыслы, т.е. умение обучаемых формировать свои смыслы;

5) умение передавать свои смыслы в системе конкретному адресату, т.е. в форме завершающего продукта речи (ЗПР).

Последнее умение - умение создавать целостный завершающий продукт речи (или целостное речевое произведение) на основе творческой переработанной информации для конкретного адресата - является, на наш взгляд, основным коммуникативным умением и служит критерием степени владения тем или другим видом речевой деятельности со стороны студента.

В качестве завершающих продуктов речи при обучении могут быть звуковые и графические речевые произведения, связанные с повседневной жизнью студента.

Например:

- устное выступление или доклад перед конкретной аудиторией;
- краткий обзор международных событий с выражением своего отношения - для конкретного адресата;
- дискуссия на заданную тему;
- ответ на экзамене;
- статья в газету (стенгазету);
- дружеское письмо;
- и т.п.

#### Некоторые заключительные положения

I. Система коммуникативной направленности обучения дала нам возможность составить вариант рабочей программы по курсу практического русского языка для студентов-эстонцев отделения русского языка и литературы Таллинского педагогического института им. Э. Вильде. В этой рабочей программе предпринята попытка соединить учебно-речевую работу по

практическому курсу русского языка с целенаправленной деятельностью студента в целом, т.е. вся система курса подчинена интересам повседневной деятельности студента, как профессиональной, так и общественно-политической. В этом, на наш взгляд, заложен глубокий воспитательный смысл системы коммуникативной направленности обучения.

2. Новый подход к практическому курсу русского языка повлек за собой также изменения в содержании и структуре экзаменационных билетов, в которые теперь включаются вопросы, связанные с творческой переработкой студентом объективно-актуальной информации и передачей ее конкретному адресату. Это побуждает студента вырабатывать в себе активную жизненную позицию.

3. Разработка системы коммуникативной направленности позволяет нам также пересмотреть ряд теоретических положений. В новом ракурсе, в частности, предстает перед нами содержание понятий: знания, первичные умения, навыки и вторичные умения.

Таким образом, концепция коммуникативной направленности обучения открывает серьезные перспективы как в плане развития теории речевой деятельности, лингвистики, методики преподавания неродного языка, так и в плане углубления воспитательного аспекта на занятиях по русскому языку.

### Л и т е р а т у р а

1. Материалы XXV съезда КПСС. М., Политиздат, 1976.
2. Шанский Н.М., Рахманина Н.Н. Некоторые вопросы воспитывающего обучения русскому языку. - "Русский язык в национальной школе", 1977, № 4.
3. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев. - Материалы МАПРЯЛ. Варшава, 1976.
4. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976.
5. Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте. - В сб.: "Национально-культурная специфика речевого поведения", АН СССР, М., 1977.
6. Штейнфельдт Э.А. Зависимость эффективности воспитательной работы от общей концепции обучения языку. - "Nõukogude Kool", Таллин, 1974, № 9.

## МЕСТО И ЗАДАЧИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

В. Соколенко

Исходя из общей цели обучения русскому языку как неродному в школе и вузе и, принимая во внимание тот факт, что между ними должна существовать строгая преемственность, можно сказать, что принципы проведения работы с внеаудиторным чтением в школе и вузе являются сходными. Именно это сходство и позволяет нам сделать вывод, что предлагаемые методические приемы работы с внеаудиторным чтением могут быть полностью использованы в общеобразовательной школе, несмотря на то, что они разработаны на основании организации обучения внеаудиторному чтению в вузе.

В настоящее время в работах советских методистов и представителей смежных наук все чаще говорится о коммуникативной направленности в обучении /1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10/.

Исходя из теории коммуникативной направленности, на современном этапе обучения перед преподавателями, обучающими русскому языку как неродному, стоит проблема "обучения представителей народов СССР русскому языку как языку межнационального общения /II, I3/. Новая целевая установка требует от учащихся не только практического владения языком. Под практическим владением языком понимается использование русского языка специалистами, выпускниками вузов, в их практической деятельности, обусловленной конкретной жизненной ситуацией, что может быть достигнуто лишь при обучении учащихся речевому общению. Совершенно очевидно, что для достижения этой цели следует использовать все возможности каждого аспекта учебной деятельности, в том числе и внеаудиторное чтение.

Однако внеаудиторное чтение в неязыковом вузе — это методическое понятие, с одной стороны, лишенное единого конкретного содержания, а с другой стороны, имеющее несколько различных названий кроме внеаудиторного: домашнее, синтетическое, экстенсивное, курсорное и т.д. Вряд ли можно найти вуз, в котором бы не существовало такого чтения, и вряд ли

можно найти два вуза, в которых оно имело бы одинаковую суть, одинаковую форму проведения и одинаковое название. Изучение организации обучения внеаудиторному чтению говорит о том, что основную свою задачу при работе над ним преподаватель видит лишь в том, чтобы дать учащимся список рекомендованной литературы (а часто даже не предлагает его), в лучшем случае проверить выбор учащихся и "принять" внеаудиторное чтение. На этом работа заканчивается до следующего семестра. Приходится признать, что работа с внеаудиторным чтением находится как бы "в воздухе". Огромный объем работы зачастую остается проделанным напрасно, т.к. даже, когда ясно, что учащийся прочитал и понял ту или иную статью, книгу и т.п., не ясно - для чего это ему нужно, какая цель при этом преследуется, какую связь имеет это чтение со всем учебным процессом в целом, и как оно помогает выработке тех практических умений и навыков, которые потребуются учащемуся при речевом общении.

Выявление места внеаудиторного чтения при обучении речевому общению и нахождение эффективных форм работы с ним и является задачей нашего исследования.

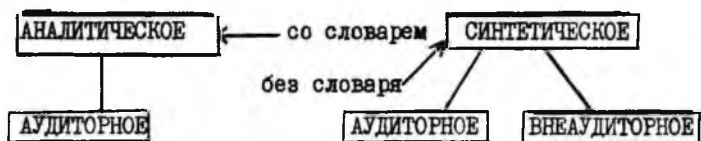
Говоря о сути внеаудиторного чтения следует в первую очередь определить его как вид чтения и, исходя из этого, выяснить, в какой мере само название определяет эту суть. Приходится признать, что у методистов нет четкого мнения на этот счет. Э.А. Шаповалова пишет: "Существуют разные виды чтения: синтетическое и аналитическое, аудиторное и внеаудиторное, чтение адаптированной и неадаптированной литературы, чтение с помощью словаря и беспереводное чтение, с применением техники и без нее" /12, 40/. Систематизируя эти виды чтения, данные в простом перечислении, выясним, что:

- 1) по виду - чтение бывает синтетическим и аналитическим;
- 2) по форме - с помощью словаря и беспереводное;
- 3) по месту проведения работы с чтением - аудиторное и внеаудиторное.

Для определения внеаудиторного чтения как вида чтения составим схему:

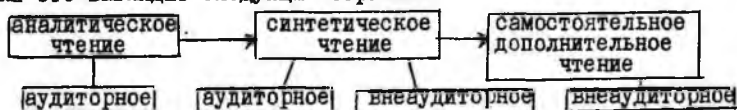
Из данной схемы видно, что внеаудиторное чтение - это синтетическое чтение без словаря, проводимое вне аудитории, что не соответствует действительности даже в традиционной методике. Учитывая, что для будущего специалиста практически необходимым является чтение литературы с извлечением





наиболее существенной информации и, опираясь на тот известный факт, что методом переработки и передачи информации занимается научно-информационная деятельность, в основе которой лежит аналитико-синтетическая переработка документов — изучение и обработка документов для извлечения из них наиболее существенных сведений, или их обобщение, следует считать, что аналитико-синтетический вид чтения и будет основным при работе над текстами по специальности. При этом, сохраняя термин, имеющийся в традиционной методике, мы даем ему новое наполнение, так как под аналитико-синтетическим нами подразумевается такое чтение, при котором усилия учащихся направлены не на анализ и синтез языковых средств, как это принято в традиционной методике, а на анализ и синтез извлекаемой при чтении информации, необходимой им для создания завершающего продукта речи, предназначенного конкретному адресату. Однако, говоря об этом виде чтения, мы хотим назвать его не аналитико-синтетическим, а самостоятельным дополнительным чтением /IЗ, IЗО/. Называя его самостоятельным, мы, тем самым, налагаем на преподавателя определенную ответственность, так как подчеркиваем, что учащийся работает самостоятельно. Самостоятельной же работе надо учить, а не пускать ее на самотек, как это существует при нынешнем положении внеаудиторного чтения: когда организация обучения такова, что учащихся самостоятельной работе не учат, а только с них спрашивают. Что касается термина "дополнительное", то он будет объяснен ниже.

Учитывая вышесказанное, следует сделать вывод, что помимо аналитического и синтетического видов чтения, существует третий вид чтения — аналитико-синтетический, называемый нами самостоятельным дополнительным чтением. Схематически это выглядит следующим образом:



Как видно из данной схемы, самостоятельное дополнительное чтение — это один из видов чтения, к которому учащийся может приступить лишь приобретя навыки аналитического, синтетического чтения и самостоятельной работы с книгой.

Принципиальное отличие чтения текстов по самостоятельному дополнительному чтению от чтения учебных текстов заключается в том, что при данном чтении учащиеся реализуют умения и навыки воспринимать, перерабатывать и передавать информацию, приобретаемые при чтении учебного текста при обучении речевому общению, в умения и навыки самостоятельной работы с литературой по специальности по восприятию, по переработке и передаче информации в процессе речевого общения. Существенным отличием чтения учебного текста от чтения текстов по самостоятельному дополнительному чтению является также то, что последнее всегда больше по объему, и, следовательно, при самостоятельном чтении учащиеся сталкиваются с большим количеством проблем, чем при чтении учебного текста.

Следует также учесть, что при этом виде чтения учащийся должен иметь навыки самостоятельной работы с книгой, т.е. дополнительные навыки, к приобретенным при работе над учебным текстом.

Приступая к работе над статьей по специальности студент должен уметь:

1. Просмотреть книгу, журнал, статью и т.п. с тем, чтобы получить самое общее представление о содержании работы в целом — определить, представляет ли она (или ее отдельные разделы) интерес для читающего, т.е. иметь навык, так называемого, просмотрового чтения.

2. Бегло прочитать материал для общего ознакомления с содержащейся в ней информацией — навык ознакомительного чтения.

3. Максимально полно и точно извлечь из статьи, журнала содержащуюся в них информацию — чтение-поиск — по определенной интересующей его проблеме /14, 15/.

Работу с самостоятельным контролируемым чтением мы предлагаем проводить исходя из коммуникативной задачи, которая ставится перед учащимися. Как и любая другая задача, коммуникативная задача по самостоятельному дополнительному чтению будет состоять из условия, т.е. установки на то, что надо сделать в задаче, решения, предполагающего ряд строго

последовательных действий и ответа, т.е. конечного результата, дающего решение всей задачи. При обучении речевому общению решение коммуникативной задачи, которая стоит перед учащимися, представляет собой целенаправленное (определенное целевой установкой<sup>1</sup>) поэтапное - определенное частными установками - создание завершающего продукта речи (ЗПР), предназначенного конкретному адресату, где ЗПР (завершающий продукт речи) - логически заключенное и функционально-стилистически оформленное устно или письменно выражение своего личного отношения<sup>2</sup>, определенного внутренней целевой установкой, к конкретной проблеме реальному адресату.

Под адресатом понимается лицо (лица), подвергающееся воздействию, определенному внутренней целевой установкой партнера по коммуникации.

Для решения коммуникативной задачи учащийся должен выполнить ряд строго последовательных действий (названных нами коммуникативными действиями (КД))<sup>3</sup>, определенных частными установками (чу). Результатами реализации частных установок являются частные продукты речи (чпр).

Согласно коммуникативной задаче, стоящей перед учащимися, работа с самостоятельным чтением может проводиться по следующим трем последовательным схемам:

#### I схема

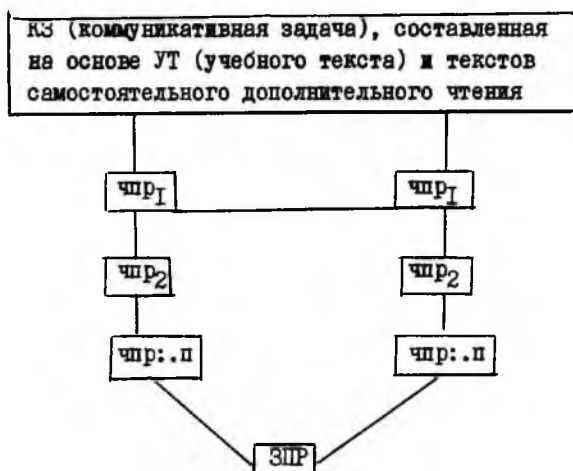
По этой схеме работа с самостоятельным дополнительным чтением включается в схему серий занятий, объединенных общей коммуникативной задачей, и непосредственно связана с работой по основной проблеме учебного текста.

По данной схеме работа с учебным текстом и самостоятельным дополнительным чтением рекомендованной литературы идет на каждом уроке и результатом работы является один об-

<sup>1</sup> Под целевой установкой мы понимаем только экстралингвистический фактор.

<sup>2</sup> Согласно мнению А.А. Леонтьева "... индивид всегда имеет дело с действительностью через посредство смыслового поля: восприятие им предметов и явлений действительности всегда окрашено его отношением к ним" /16, 36/.

<sup>3</sup> Термин "действия" перенесен нами из математики и методики (ср. речевые действия). При этом понятие "коммуникативные" взято по аналогии: при решении коммуникативной задачи выполняются коммуникативные действия.



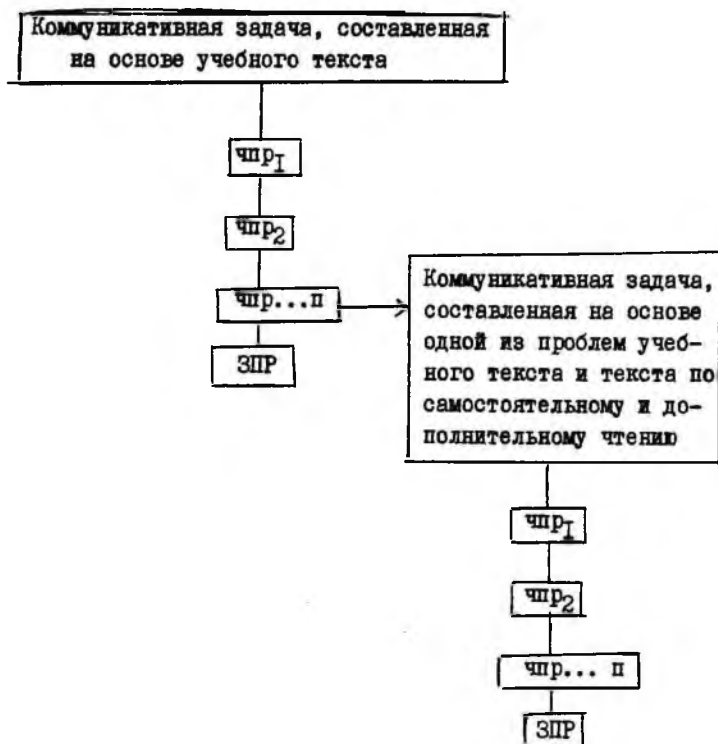
ший продукт речи.

Примером работы по I схеме на подготовительном отделении может служить КЗ (коммуникативная задача), составленная по основной проблеме учебного текста "Корзина с еловыми шишками" К. Паустовского и текста самостоятельного дополнительного чтения, сформулированного следующим образом: "Составить выступление для сокурсников и раскрыть перед ними, какую роль в жизни человека играет музыка". Вывод о роли музыки, сделанный на основании УТ, был подтвержден примерами, найденными учащимися в результате чтения рекомендованной литературы.

## II схема

Согласно этой схеме, работа с самостоятельным чтением связана с одной из проблем учебного текста и проводится на основании отдельной коммуникативной задачи.

По этой схеме работа с учебным текстом и текстом по самостоятельному дополнительному чтению идет последовательно и результатом являются два завершающих продукта речи. Один из которых создан на основании учебного текста, а другой — по одной из проблем учебного текста, выбранной учащимися, и текстов по самостоятельному дополнительному чтению, подоб-



ранных самими студентами. Примером работы по такой схеме могут быть занятия на II курсе по учебному тексту "Педагогическое мастерство ученого" В.П. Липевского. На основании учебного текста студенты выделили следующие проблемы:

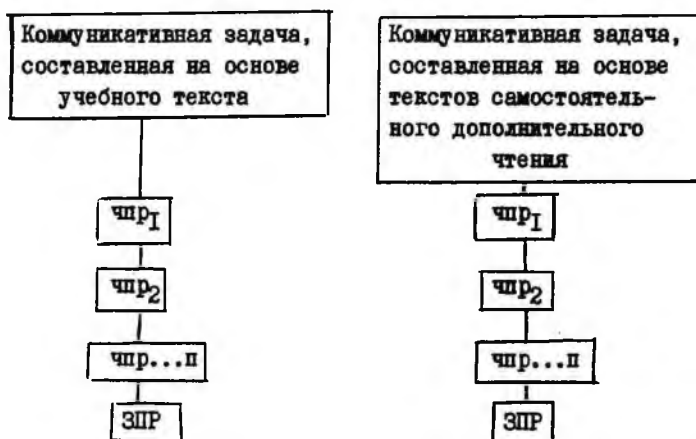
1. Роль личности учителя в процессе воспитания учащихся. 2. Связь учебной работы с воспитанием учащихся. 3. Задачи высшей школы в подготовке хороших учителей. 4. Значение самостоятельной работы в процессе обучения. 5. Место контроля в учебном процессе.

Выбрав одну из вышеназванных проблем, студенты приступили к решению коммуникативной задачи: Составить выступление на предметной комиссии общеобразовательной школы по одной из проблем, выбранных из учебного текста, и убедить слушателей в ее актуальности. Такая задача вполне реальна для студентов пединститута, т.к. все они проходят практику

в школе и все должны в будущем уметь выступать по той или иной актуальной проблеме своей специальности, привлекая при этом литературу на русском языке.

### III схема

По данной схеме работа с самостоятельным дополнительным чтением не связана с проблемами учебного текста, а идет параллельно с работой над ним.



Результатом работы по такой схеме является два самостоятельных завершающих продукта речи, связанных друг с другом. Работа по этой схеме дает студентам возможность заниматься проблемами специальности сообразно их интересам. Результатом такой работы может быть выступление, статья, доклад на конференции по линии СНО, курсовая работа. Здесь роль самостоятельного дополнительного чтения значительно возрастает. При этом преподавателям следует поддерживать теснейшую связь с профилирующими кафедрами.

Итак, работа с самостоятельным дополнительным чтением проводится на каждом занятии совместно, последовательно или параллельно учебному тексту. Результаты поэтапной работы зафиксированы в частных продуктах речи, что позволяет вести систематический контроль работы по самостоятельному дополнительному чтению.

Занятия по трем схемам дают возможность работать с самостоятельным дополнительным чтением по определенной систе-

ме, по определенным этапам, постепенно приучает учащихся к самостоятельной работе, прививая при этом навыки речевого общения.

Первая схема приучает учащихся читать рекомендованную литературу по заданной учебным текстом основной проблеме и создавать на занятии общий с учебным текстом продукт речи, получаемый в результате переработки информации, извлекаемой ими при чтении учебного текста и статей по самостоятельному дополнительному чтению. Следует заметить, что частные установки на создание частных продуктов речи при этом общие.

Вторая схема позволяет развивать у учащихся навыки самостоятельного поиска литературы по определенной проблеме, выбранной ими на основании той или иной проблемы учебного текста, вследствие чего к решению коммуникативной задачи по тексту самостоятельного дополнительного чтения учащийся может приступить лишь после того, как выполнит часть коммуникативных действий (определенных этапов работы) по учебному тексту, в результате которых получит перечень основных его проблем. При этом частные установки, данные преподавателем, направляют учащихся на самостоятельный поиск, переработку информации и передачу ее в завершающем продукте речи, создаваемом ими на основании одной из проблем учебного текста и текстов по самостоятельному дополнительному чтению, подобранных самостоятельно.

Третья схема способствует развитию навыков самостоятельной работы, при которой учащиеся сами должны определить актуальные проблемы своей специальности, выбрать одну из них и приступить к извлечению, переработке информации и передаче ее в завершающем продукте речи, созданном на основании выбранной проблемы и текстов по самостоятельному дополнительному чтению, подобранных самостоятельно. Частные установки на создание частных продуктов речи аналогичны частным установкам второй схемы.

Исходя из вышеизложенного можно сказать, что задачи дополнительного чтения заключаются в том, чтобы:

во-первых, служить дополнительным источником информации для создания завершающего продукта речи, запланированного на основе коммуникативной задачи, составленного по учебному тексту;

во-вторых, быть для студента дополнительным источником информации по специальности по той или иной проблеме, интересующей его;

В-третьих, помогать закреплять умения и навыки, приобретенные учащимися на занятиях, на новом тексте;

В-четвертых, давать возможность развивать дополнительно навыки, те, которые не могут быть приобретены или закреплены в результате работы с учебным текстом, но которые необходимы в практической деятельности будущего специалиста, в частности, навыки самостоятельной работы с книгой.

Следовательно, самостоятельное чтение служит дополнительным источником информации как к учебному тексту, так и по специальности студента, а также способствует дополнительному закреплению и развитию умений и навыков речевого общения. Отсюда и название "дополнительное".

Итак, наряду с аналитическим и синтетическим чтением существует третий вид чтения – аналитико-синтетический, названный нами самостоятельным дополнительным чтением, что более оправдано, т.к. в данном термине форма (название) соответствует содержанию (задачам), что нельзя сказать о названии "внеаудиторное чтение".

Более эффективной, на наш взгляд, является поэтапная работа с самостоятельным дополнительным чтением по трем предлагаемым схемам на основании коммуникативных задач.

Преимущества предлагаемых методических приемов заключаются в том, что благодаря им:

1. Цели обучения самостоятельному дополнительному чтению совпадают с общей целью – обучение речевому общению.
2. Аудиторные занятия и работа с самостоятельным дополнительным чтением проводится регулярно и неразрывно связаны.
3. Данная система позволяет развивать у учащихся поэтапно навыки самостоятельной работы.
4. Поэтапная работа фиксируется в частных продуктах речи, что позволяет вести систематический контроль над работой по самостоятельному дополнительному чтению.

## Л и т е р а т у р а

1. Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1976.
2. Русский язык – язык межнационального общения народов СССР. М., "Просвещение", 1976.
3. Смысловое воспитание речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., "Наука", 1976.



4. Всесоюзный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации (5-ый. Ленинград, 1975), М., 1975.
5. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения, М., 1974.
6. Штейнфельдт Э.А. Зависимость эффективности воспитательной работы от общей концепции обучения русскому языку. "Ньюкогуде кооль", 1974, № 9.
7. Штейнфельдт Э.А. Основные принципы разработки практического курса русского языка для непрофилирующих отделений Таллинского педагогического института им. Э. Вильде. В кн.: "Русский язык - язык межнационального общения народов СССР", М., "Просвещение", 1976, с. 226-229.
8. Штейнфельдт Э.А. Основы выделения уровней и единиц общения. В сб.: "Актуальные проблемы теории и практики речевой деятельности. Русский язык в эстонской школе". Ученые записки ТГУ, 1978, № 449, с. 3-14.
9. Роовет Э.И. Зависимость роли учебного текста от типа коммуникативной задачи. В кн.: "Русский язык - язык межнационального общения народов СССР". М., "Просвещение", 1976, с. 229-232.
10. Роовет Э.И. Проблемы структуры и типология урока. "Русский язык и литература в узбекской школе", 19-й год издания, Ташкент, 1976, № 4, с. 40-45.
11. Национально-культурная специфика речевого поведения. М., "Наука", 1977.
12. Шаповалова Э.А. Некоторые особенности обучения чтению и пониманию специальной литературы в неязыковых вузах. Сб.: "Вопросы методики преподавания иностранных языков". Днепропетровск, 1973.
13. Митрофанова О.Д., Бонев М., Сотак. Соотношение целей языкового материала и методов в обучении русскому языку студентов нефилологов. В сб.: "Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы". Доклады советской делегации. М., 1976.
14. Кличникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., "Просвещение", 1973.
15. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке. "Иностранные языки в высшей школе", 1974, № 7.
16. Леонтьев А.А. Психолингвистическая проблематика массовой коммуникации. В кн.: "Психолингвистические проблемы массовой коммуникации". М., 1974.

## ОТРАЖЕНИЕ ЕДИНИЦ УРОВНЕЙ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Н.В. Сепп

В последнее десятилетие произошло переосмысление целей обучения неродному языку, и выдвижение коммуникативных целей в качестве главных при обучении русскому языку стало распространенным явлением, не представляющим уже предмет дискуссии /1; 20/. Принципиальный отход от обучения речи и переход к обучению иноязычному общению с его закономерностями послужил основой для решения проблемы выявления единиц и уровней учебно-речевого общения /2/. Понятие речевое общение, как и последующие определения, употребляемые в статье, углубляются и разворачиваются членами межкафедральной проблемной группы Таллинского педагогического института им. Э. Вильде.

Под речевым общением мы подразумеваем процесс реализации какой-либо целевой установки /ЦУ/, базирующейся на использовании определенной информации согласно этой цели. В зависимости от целевой установки происходит целенаправленное извлечение, творческая переработка или передача этой информации определенному адресату. Следовательно, исходной основой для выделения уровней речевого общения является наличие конкретной ЦУ. По этому поводу А.А. Леонтьев в докладе на III Международном конгрессе МАПРЯЛ отметил: "Как и любая деятельность, речевая деятельность мотивирована и целенаправленна. Она представляет собой процесс решения коммуникативной задачи, или самостоятельной, или подчиненной более общей задаче" /3; 107/. Согласно концепции межкафедральной проблемной группы проводится следующая дифференциация коммуникативных задач: самостоятельная коммуникативная задача именуется общей целевой установкой (ОЦУ), а коммуникативная задача, не являющаяся завершающей, а подчиненная другой, более общей задаче, называется частной целевой установкой (чЦУ) /2; 9/. Общая целевая установка побуждает выделить определенную информацию, творчески ее переработать и передать ее в законченной форме определенному адресату. Частная же целевая установка направлена на поэтапную

переработку извлекаемой информации для реализации ОЦУ в целостное речевое произведение.

Для выделения уровней учебно-речевого общения, а также единиц каждого уровня является существенным определение понятия с м ы с л. Категории смысла уделяется серьезное внимание в литературе последних лет /4, 5, 6/, в частности в работе В.А. Звегинцева "Предложение и его отношение к языку и речи" /7/, где автор называет смысл "верховным принципом для речи, главным представителем интересов руководителя всей речевой деятельности - мысли /7; 176/.

Мы придерживаемся того мнения, что смысл - это мысль по поводу определенного предмета или явления, т.е. ситуативно привязанная мысль. Поэтому согласно тезису о тесной закономерной взаимосвязи между категориями мышления и языка, считаем, что один смысл заложен в одном или нескольких предложениях. Подобные динамические единицы речевого общения условно можно назвать коммуникативными единицами обучения /КЕО/ и оперировать ими как минимальными единицами уровней речевого общения. Смысловая связь внутри КЕО скрепляется, порождается т.н. целью высказывания /цв/, под которой мы понимаем такую целевую установку, на основе которой происходит извлечение, переработка и передача определенного смысла в форме одного или нескольких предложений. Цели высказывания порождаются из эмоциональных, рациональных и эмоционально-рациональных отношений к реальной действительности.

Исходя из понятий цель высказывания, частная целевая установка и общая целевая установка, а также понятия смысл, мы попытались систематизировать те единицы речевого общения, которыми мы пользуемся при обучении русскому языку как средству общения. Единицы учебно-речевого общения мы распределяем по соответствующим уровням. Рабочий вариант системы уровней речевого общения выглядит следующим образом:

---

#### 1. УРОВЕНЬ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

единицы: ЗАВЕРШАЮЩИЙ ПРОДУКТ РЕЧИ (ЗПР)

(при реализации ОЦУ)

ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ПРОДУКТ РЕЧИ (ППР)

(при реализации ЧЦУ)

## II. УРОВЕНЬ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

единица: КОММУНИКАТИВНАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ (КЕО)  
(при реализации пв)

---

Определим основные единицы уровней учебно-речевого общения: минимальная единица предлагаемой системы уровней, обретаемая на каждом уровне, — это КЕО, т.е. это одно или несколько предложений, объединенных одним смыслом. Под промежуточным продуктом речи нами понимается результат реализации частной целевой установки, т.е. звуковой или графический текст, получаемый при целенаправленной переработке информации как воспринятой, так и создаваемой для передачи на определенном этапе создания завершающего продукта речи. Обычно промежуточный продукт речи состоит из комплекса КЕО, которые находятся в логической связи между собой, а эта логическая связь чаще всего отражается в смысловой или проблемной структурах исходного или создаваемого текста, являющихся одним из примеров промежуточных продуктов речи.

Под завершающим продуктом речи нами подразумевается результат синтеза основных умений (т.е. умения целенаправленно воспринимать, извлекать необходимую информацию, умение творчески ее перерабатывать и умение передавать ее определенному адресату). Результат этой совокупности умений выражен в форме целостного графического или звукового текста.

Как же отражаются единицы уровней речевого общения в процессе обучения языку как средству общения?

Как уровень речевой деятельности, так и уровень речевых действий основаны на базовых умениях, необходимых для коммуникации, упоминаемых выше.

В связи с тем, что процесс минимизации, успешно охвативший лексику, фразеологию и грамматику в работах НИИ ПРЯНИШ АПН СССР под руководством Н.М. Шанского<sup>1</sup>, только еще затронул проблемы сверхфразовых единств, проблемы текстового минимума, то пока нами используются в качестве источников информации такие учебные тексты (УТ), которые подбираются, прежде всего, с учетом ценностных ориентаций каждой группы

---

<sup>1</sup> Имеется в виду единые лексический, фразеологический, грамматический минимумы для национальной школы, созданные в НИИ ПРЯНИШ АПН СССР.

обучающихся - "устойчивой системы отношений индивида к миру, к себе, соответствующей относительно постоянному кругу общественных ценностей" /8; 37/, т.е. потребностей обучающихся в овладении основными коммуникативными умениями в рамках видов речевой деятельности на русском языке. Например, обучая языку как средству общения на непрофилирующих отделениях ТПедИ им. Э. Вильде (в частности, в группах английских и немецких филологов), мы, подбирая исходные учебные тексты, исходили из следующих ценностных ориентаций:

1) умения целенаправленно воспринимать, перерабатывать и передавать информацию в научном функциональном стиле и во всех его подстилях (научно-популярном, научно-популярном с элементами газетно-публицистического, строго научном стиле и т.д.) - 60% УТ;

2) умения целенаправленно воспринимать, перерабатывать и передавать информацию в газетно-публицистическом функциональном стиле - 35% УТ;

3) умения целенаправленно передавать информацию в официально-деловом функциональном стиле - 5% УТ<sup>1</sup>.

В работе нашей проблемной группы каждый конкретный этап обучения строится по модели "цель - процесс ее реализации - результат" /9; 126/.

При постановке цели (в данном случае общей целевой установки) мы исходим из реальной потребности в общении, т.е. цель (ОЦУ) должна быть экстралингвистична - следовательно, должна относиться "к реалиям, к реальной действительности, в условиях которой осуществляется функционирование данного языка" /10; 524/. Причем эта экстралингвистичность может быть как текстуальной (представляющей смыслы текста), например, выразить свое отношение к позиции автора статьи в "Литературной газете" (форма завершающего продукта речи "Письмо-полемика в редакцию") или выявить смысловое или проблемное содержание научной статьи с целью дальнейшего использования его на экзамене (форма ЗПР "Конспект-тезисы") и т.п., так и экстратекстуальной, содержащей внетекстовые смыслы, например, раскрыть свое понимание качеств, необходимых для профессии учителя (в форме выступления на диспуте) или проанализировать успех или неуспех пьесы (в форме ответа корреспонденту газеты после спектакля).

И в том, и в другом случае источниками информации слу-

---

<sup>1</sup> Стили нами указаны по классификации А.Н.Васильевой /11/.

жат информативно актуальные графические или звуковые тексты, однако, в одном случае информация воспринимается, перерабатывается и передается на основе проблемно-смыслового содержания данного УТ, а в другом случае используется свой личностный опыт, базирующийся на комплексе других, "давних", текстов и личных наблюдений.

Обычно конечный результат каждого конкретного этапа обучения находится на уровне речевой деятельности в форме единицы этого уровня – завершающего продукта речи, в то время как такое звено деятельности, как "процесс реализации цели", начинается на уровне речевых действий в форме коммуникативных единиц обучения, продолжается на уровне речевой деятельности, где КЕО объединяются в промежуточные продукты речи, которые, в свою очередь, способствуют созданию завершающего продукта речи.

Таким образом, постановкой общей целевой установки начинается работа над любым учебным текстом – на каждой стадии обучения. Пройдя соответствующие этапы восприятия, переработки информации УТ, включающие реализацию серии целей высказывания в КЕО, а также реализацию частных целевых установок в промежуточные продукты речи, обучаемый создает завершающий продукт речи – конечный результат определенного этапа обучения неродному языку как средству общения. Обычно ЗПР создается на базе нескольких ППР, хотя возможен и минимальный этап, т.е. создание ЗПР на базе нескольких логически связанных КЕО. Возможные разновидности ЗПР даны в работах Э.А. Штейнфельдт /2; 7, 9; 128/, а также упоминаются выше в данной статье: доклад, сообщение, письмо, интервью и т.п. Следовательно, главными требованиями к ЗПР являются, помимо смысловой целостности и языковой оформленности, обязательный учет адресата, его возрастной, профессиональной, социальной и тому подобной специфики, которая связана с определенным функциональным стилем.

В заключение нам бы хотелось подробнее остановиться на процессе реализации целей высказывания в коммуникативные единицы обучения. На наш взгляд, этот процесс характеризует цикличность. Каждый цикл включает в себя 3 компонента:

- I) цель высказывания - 2) организация - 3) коммуникатив-  
необходимых ная единица  
языковых обучения  
средств

Мы полагаем, что цели высказывания, определяющие содержание каждого цикла, бывают трех типов: во-первых, они стимулируют восприятие информации УТ, т.е. извлечение текстуальных смыслов УТ, во-вторых, они стимулируют творческую переработку информации: а) переработку текстуальных смыслов УТ, выделение проблемных смысловых отрезков УТ, б) выявление экстратекстуальных смыслов УТ, выражение своего отношения к проблемам УТ. В-третьих, они стимулируют непосредственную передачу переработанной информации конкретному адресату. Практика показала, что цели высказывания третьего типа совпадают обычно с общей целевой установкой, если она "однокомпонентна", например: "Раскрыть свое понимание роли тактичности в профессии учителя"<sup>1</sup>. Однако, если ОЦУ состоит из нескольких "компонентов", например: "Прокомментировать вывод статьи О. Рыжковой и раскрыть свое понимание главной проблемы статьи", то для реализации ОЦУ обучаемому надо будет и проинформировать о смысле вывода статьи, и убедить в правильности своего раскрытия главной проблемы УТ.

Существенное требование ко всем типам целей высказывания - это последовательная связь с общей целевой установкой данного этапа обучения. "Конечные цели обуславливают все промежуточные цели и задачи, управляют ими" /12; 154/.

В связи с тем, что научно обоснованная минимизация языкового учебного материала для студентов высших учебных заведений ожидает своего решения, мы отбираем необходимые языковые средства на основе предварительного моделирования, предсказуемости как коммуникативных единиц обучения, так и промежуточных и завершающих продуктов речи. Таким образом, исходя из определенной цели, в данном случае, цели высказывания, мы моделируем единицу уровня учебно-речевого общения - КЕО - и на основе этой модели отбираем активные языковые средства, принимая во внимание данные частотных минимумов. Приведем примеры циклов реализации целей высказывания в КЕО при работе над УТ "Красные галоши" (об общей целевой установке и форме завершающего продукта речи на базе этого источника информации упоминалось выше).

<sup>1</sup> Исходный УТ: О. Рыжкова. "Красные галоши", "Учительская газета" от 11 января 1977 г.

# А-цикл

(пример на восприятие текстуальной информации УТ):

цв	ожидаемая КЕО	необходимые языковые средства
Как отреагировала учительница на опоздание мальчика?	Учительница сначала рассердилась на мальчика, потом стала разбираться в причине опоздания.	<p>рассердиться кого? + сердиться на что? + + В.п. разбираться в ком? + разобраться чем? + + П.п.</p>

# Б-цикл

(пример на переработку текстуальной информации)

цв	ожидаемая КЕО	необходимые языковые средства
В чем была ошибка учительницы?	Она была невыдержанной. (Ей не хватило выдержки)	<p>(не) выдержанной Быть (какой?) (не) тактичной (не) чуткой выдержки (не) хватать такта (чего?) чуткости</p>

# В-цикл

(пример на восприятие экстратекстуальной информации УТ):

цв	ожидаемая КЕО	Необходимые яз. средства
Как отреагировать на ситуацию "учитель-опоздавший ученик?"	Учителю нужно сначала разобратся, а потом наказывать за опоздание	См. сноску <sup>I</sup>

<sup>I</sup> а) Вариант организации языковых средств на синтаксической основе для выражения модальных смыслов при переда-



## Г-цикл

(пример на переработку экстратекстуальной информации  
УТ):

цв	ожидаемая КЕО	необходимые языковые средства
Какое количество необходимо учителю для решения конфликтных ситуаций?	Учителю надо быть выдержанным, тактичным, любить детей, понимать детей и т.п.	Используются предыдущие языковые средства + собственный запас средств, уже имеющихся у обучаемого.

че экстратекстуальной информации, используемой нами при работе на непрофилирующих отделениях:

надо разбираться (ком?)  
разобраться (чем?) + П.п.

(кому?) + Д.п. нужно

наказывать (кого?) + В.п. за  
(что?) + В.п.

быть (каким?) выдержанным (-ой)  
(какой?) тактичным (-ой)  
чутким (-ой)

должен (каким?) выдержанным  
быть (-ой)  
(какой?) тактичным  
(-ой)  
чутким (-ой)

(кто?) + И.п.

должна разбираться (ком?)  
разобраться (чем?) + П.п.

наказывать (кого?) + В.п. за  
наказывать (что?) + В.п.

б) Вариант организации языковых средств на синтаксической основе, разрабатываемый членом межкафедральной проблемной группы зав. кафедрой русского языка Л.С.Байковой, который применяется ею на практических занятиях по русскому языку в группах русских филологов:

РМ (речевая модель) для выражения модальных  
смыслов:

Ск со значением долженствования, необходимости

Пд	П кр.	Инф.	Дп
С <sup>и</sup> одуш.	Должен, -а, -ы +	разобраться	и т.д.
учи- тель	Н пред.	наказывать	в + С <sup>п</sup>
С <sup>д</sup> одуш.	нужно	выяснить и т.д.	в ситуа- ции уче- ника

учителю

Путем реализации целей высказывания в циклах А,Б,В,Г в соответствующие коммуникативные единицы обучения, мы получили в результате КЕО<sup>Г</sup>, т.е. смысловой отрезок нашего завершающего продукта речи – выступления на диспуте. По нашему мнению, путем аналогичной работы можно получить целую серию смысловых отрезков для завершающего продукта речи, которые будут упорядочены в целостную форму при последующей реализации частных целевых установок в промежуточные продукты речи. В результате обучаемый создаст смысловую или проблемную структуру экстратекстуальной информации УТ – собственно смысловую и проблемную структуру ожидаемого завершающего продукта речи. Таким образом, ЗПР будет иметь основу именно экстратекстуальную по отношению к исходному источнику информации – тексту "Красные галоши".

Если общая целевая установка, объединяющая серию занятий, направлена на создание завершающего продукта речи с текстуально-смысловой и текстуально-проблемной структурой (думается, это касается работы над информацией учебных текстов прежде всего в научном функциональном стиле), то циклы, определяемые целями высказываний трех типов и последующее их упорядочение, которое стимулируют промежуточные целевые установки, будут касаться, в основном, текстуальной информации УТ.

Подытоживая изложенное, нам бы хотелось подчеркнуть, что рабочий вариант единиц и уровней речевого общения был создан после определенного анализа практической, аудиторной работы: конкретным целям и конкретным результатам нашей работы была сделана попытка придать с и с т е м н о с т ь, и мы думаем, что практика нашей работы в ходе своего совершенствования будет вносить дополнительные коррективы в нашу первую попытку.

## Л и т е р а т у р а

1. Сосенко Э. Преподавание русского языка как иностранного в школе. Материала МАПРЯЛ. РЯЗР, № I, 1977.
2. Штейнфельдт Э. Основы выделения уровней и единиц общения. – Ученые записки Тартуского государственного университета, вып. 449. Тарту, 1978.

3. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности на современном этапе и ее значение для обучения иностранцев русскому языку. Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. III Международный конгресс МАПРЯЛ. Москва, 1976.
4. Тарасов Е. Место речевого общения в коммуникативном акте. - Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977.
5. Арутюнова Н. Предложение и его смысл. М., 1976.
6. Дридзе Т. Порождение и интерпретация текстов в структуре общения. - Тезисы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1978.
7. Звегинцев В. Предложение и его отношение к языку и речи. Изд. МГУ, 1976.
8. Донцов А. К вопросу о механизмах формирования личности. Психологические исследования, вып. 5, МГУ, 1975.
9. Штейнфельдт Э. Формирование личности учащегося при обучении русскому языку как средству общения. - Воспитание личности. Материалы конференции. Таллин, 1976.
10. Ахманова О. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
11. Васильева А. Курс лекций по стилистике русского языка. М., 1976.
12. Бим И. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.

## ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ТПЕДИ

Штейнфельдт Э.А.

Цель статьи – познакомить учителей и методистов с исходными положениями межквотдральной проблемной группы и с тем, как учебно-методические разработки членов группы внедряются в учебный процесс на непрофилирующих отделениях ТПЕДИ.

Перед нашей республикой, так же как и перед другими, стоит задача – обеспечить между людьми разных национальностей общение на русском языке.

Как же решить эту задачу? Проблемная группа ТПЕДИ при решении этой задачи исходит из следующих положений:

1. Речевое общение на неродном языке предполагает у обучаемого возникновение, развитие и закрепление функциональной системы изучаемого языка, т.е. речевое общение предполагает формирование действительной связи между мыслями или чувствами обучаемого и языковыми средствами для их выражения (или понимания).

2. Мысль или чувство при речевом общении – это содержание общения. Языковые средства – это форма общения.

3. Содержание первично – форма вторична, но они диалектически взаимосвязаны и взаимообусловлены.

4. Между содержанием (мыслью или чувством) и формой (языковыми средствами) в учебно-речевом общении существует определенная связь.

5. Эта связь может быть опосредованной или прямой (см. схему I на с. 85).

При опосредованной связи мысль или чувство ("А", "Б", "В" ...) обучаемого выражается не прямо, а через родной (эстонский) язык ( $A^I$ ,  $B^I$ ,  $V^I$  ...).

При прямой связи параллельно с функ-

циональной системой родного языка формируется функциональная система неродного языка.

Другими словами, при прямой связи между мыслями или чувствами обучаемого ("А", "Б", "В" ...) и соответственно языковыми средствами для их выражения ("А"<sup>2</sup>, "Б"<sup>2</sup>, "В"<sup>2</sup>...) у обучаемого параллельно с функциональной системой родного языка формируется функциональная система неродного языка. Наличие вторичной системы считает возможным проф. А.Н. Леонтьев. Эту мысль он подкрепляет существенными фактами: "Известно, например, что дети-билингвы, примерно одинаково говорящие на двух языках, иногда не умеют переводить с одного из этих языков на другой. Этот факт прямо свидетельствует о том, что мы имеем здесь две разных функциональных системы"<sup>1</sup>. /1; 7/. Поскольку согласно высказыванию проф. А.Н. Леонтьева возможно существование вторичной функциональной системы, естественно предположить наличие и первичной функциональной системы. При прямой связи, на наш взгляд, формируется именно первичная, наиболее прочная и действенная связь между мыслями или чувствами обучаемого и языковыми средствами для их выражения или их понимания. При формировании прямой связи (первичной функциональной системы) интерференция, т.е. наложение моделей родного языка на неродной язык, будет ослаблена. При формировании опосредованной связи, т.е. вторичной функциональной системы, интерференция неизбежна в очень сильной степени. Следовательно, при опосредованной связи эффективность обучения понижается, а при прямой связи - повышается.

На основе вышеизложенных положений мы предполагаем следующее:

#### Г и п о т е з а I.

Если человек владеет наряду с родным языком каким-либо неродным, то в его мозгу сложились две разные функциональные системы: одна на родном языке, другая - на неродном.

---

<sup>1</sup> Разрядка наша /Э. Штейнфельдт/.

Схема I

Опосредованная связь			Прямая связь		
Мысль (чувство) "А"			Мысль (чувство) "А"	Мысль (чувство) "А"	Мысль (чувство) "А"
Языковые сред- ства "А <sup>I</sup> " на родном языке (на эстонском языке)	Языковые сред- ства на нерод- ном языке (на русском, анг- лийском, не- мецком)	"А <sup>2</sup> "	Языковые сред- ства "А <sup>I</sup> " на родном (эстон- ском языке)	Языковые сред- ства "А <sup>2</sup> " на неродном (рус- ском языке)	Языковые сред- ства "А <sup>3</sup> " на иностранном (английском яз.)
		"А <sup>3</sup> " "А <sup>4</sup> " .... "А "			

## Г и п о т е з а 2.

Если мы хотим добиться более эффективного обучения речевому общению на неродном языке, нам следует формировать у обучаемых прямые связи, а не опосредованные.

"Правда, среди психологических исследований можно назвать и такие, в которых развивается противоположное утверждение, но легко показать, что эти работы опираются на анализ результатов обучения иностранному языку по переводному методу и "открывают" результаты этого метода.

Конечно, можно формировать речь на иностранном языке через формирование функциональной системы перевода — так же, как можно ехать, например, из Москвы в Бухарест через Париж, но зачем, спрашивается, это нужно?" /1; 7/.

Мы согласны с профессором А.Н. Леонтьевым в том, что формирование функциональной системы, которую мы назвали первичной при обучении неродному языку, рациональнее, эффективнее, чем формирование опосредованной связи. Поэтому мы считаем, что результат обучения будет выше при формировании прямой связи, т.е. первичной функциональной системы.

Формирование прямой связи между мыслями (или чувствами) обучаемого и языковыми средствами для их выражения возможно путем решения обучаемым речевыми мыслительными, содержательными, жизненно важными, другими словами, коммуникативными задачами, т.е. путем целенаправленной творческой переработки смысловой информации для воздействия на адресат в определенном виде деятельности.

В процессе решения коммуникативной задачи обучаемым создаются речевые высказывания (продукты речи) не сами по себе, а в связи с конкретным видом деятельности, в связи с жизненной (коммуникативной) потребностью в той или другой ситуации общения /2; II7/.

Критерием степени владения речевым общением являются создаваемые обучаемым (в роли коммуникатора) речевые высказывания или речевые произведения.

Речевые произведения, завершающие серию занятий, мы на-

зываем завершающим продуктом речи (ЗПР)<sup>1</sup>, а речевые высказывания, которые подготавливают ЗПР, мы называем промежуточным продуктом речи (пр). На основе коммуникативной задачи отдельные занятия (уроки) объединяются нами в серию. В результате решения задачи каждый обучаемый создает завершающий серию занятий продукт речи (например, репортаж, статью, интервью, доклад или выступление с сообщением, монтаж, инсценировку, очерк, рассказ, фельетон, письмо ...).

Почему мы объединяем занятия в серию на основе коммуникативной задачи, а не на основе грамматической темы или темы литературного чтения?

Наша цель, как было сказано выше, речевое общение. Суть речевого общения заключается в воздействии на адресата в определенном виде деятельности. Однако ни грамматическая тема, ни тема литературного чтения не предполагают сами по себе воздействия, в то время как целью коммуникативной задачи является именно воздействие на адресата (убедить, доказать, привлечь внимание, проинформировать в определенном направлении, заставить отказаться от каких-либо положений, настроить, расположить к чему-то и т.д. и т.п.).

В том случае, если мы считаем целесообразным при обучении речевому общению формирование прямой связи, мы вынуждены объединять уроки не на основе грамматической (или темы литературного чтения), а на основе коммуникативной задачи, в ходе решения которой у обучаемого формируется прямая связь между его мыслями или чувствами и языковыми средствами для их выражения или понимания.

Коренная перестройка обучения эстонцев русскому языку, как нам представляется, означает именно переход с языково-обучающего направления на коммуникативное направление. "Нам представляется, что разделение обучения на обучение языку и обучение речи было вынужденным разделением: необходимы были дополнительные упражнения, чтобы обеспечить выполнение основных, поскольку методика преподавания основных упражнений не была достаточно разработана. Развитие методики снимает

---

<sup>1</sup> Завершающий продукт речи и (другими словами, "речевое произведение") — это целостный в содержательном и языковом отношении звуковой или графический текст, целенаправленно созданный коммуникатором для конкретного адресата в целях передачи информации, в том числе и для оказания воздействия на адресата в определенном виде деятельности в конкретном функциональном стиле.



необходимость разделения этих упражнений, упраздняя языковые". /3; 33/.

При коммуникативной направленности традиционная грамматическая система заменяется функциональной грамматикой, а эта новая система языковых средств зависит от системы коммуникативных задач. Отказ от традиционной грамматики, таким образом, не означает отказа от грамматической системы как таковой, а означает только новую организацию языковых средств с учетом их функционирования при речевом общении<sup>I</sup>.

Академик АПН СССР Н.М. Шанский, рассматривая роль учебника в преподавании русского языка нерусским, отмечает среди наиболее серьезных недостатков в существующих учебниках традиционный – субъективно-эмпирический – отбор языкового материала, а также "недостаточную реализацию принципа практической-коммуникативной и практической направленности" /4; 81/.

Очевидно, в настоящее время "... изжитие недостатков традиционных методов обучения есть первостепенная и реальная задача, на решение которой должны быть направлены усилия методистов" /4; 41/.

Как же решается эта реальная задача на непрофилирующих отделениях ТПедИ?

Основные положения, из которых исходит проблемная группа ТПедИ, изложены выше. Речь пойдет о внедрении этих положений в учебный процесс.

Преподаватель, планируя очередную серию занятий, объединяемых коммуникативной задачей, разрабатывает в следующей последовательности составляющие ее компоненты:

1. С т р у к т у р у завершающего данную серию занятий продукта речи (ЗПР).

2. С и с т е м у коммуникативных заданий (Кз) и соответственно ф о р м у промежуточных продуктов речи (Пр).

3. Т е х н и к у исполнения (приемы работы).

Структура завершающего одну серию занятий продукта речи (ЗПР) отличается от структур ЗПР по другим сериям занятий, которые разрабатывались в связи с другими коммуникативными задачами.

---

<sup>I</sup> Задачей статьи не является более подробное рассмотрение вопроса об о р г а н и з а ц и и языковых средств.

Сравним структуру ЗПР к приводимой ниже коммуникативной задаче с решенной студентами отделения культуры двумя другими структурами ЗПР к двум другим коммуникативным задачам, проведенным также на отделении культуры в ТПедИ.

Различие в структурах завершающих (различные серии занятий) продуктов речи связано с наличием различных типов коммуникативных задач. Именно поэтому каждый преподаватель, прежде, чем начать разработку системы коммуникативных заданий для решения конкретной коммуникативной задачи, составляет для ориентира структуру завершающего серии занятий продукта речи (ЗПР).

Ниже сравним три различных структуры ЗПР:

1. Структура выступления председателя жюри перед аудиторией.

2. Структура проведения интервью.

3. Структура сообщения о мероприятии, которое будет проводиться в Доме культуры (просмотр кинофильма "Гамлет" и встреча с творческим коллективом фильма).

## СТРУКТУРА ВЫСТУПЛЕНИЯ ПРЕДСЕДАТЕЛЯ ЖЮРИ ПЕРЕД АУДИТОРИЕЙ

### I. Обращение к аудитории.

К радиослушателям (широкий круг радиослушателей, слушатели детских передач, слушатели передачи "Искость"), к публике в зале Дома культуры (участники конкурса: поэты, художники, коллективы художественной самодеятельности ...)

### II. Краткая информация о состоявшемся конкурсе

#### I. Цель конкурса.

Выяснить, какое стихотворение заслуживает первой премии, какое - второй, т.е. выявить, какое стихотворение (инсценировка, декламация, картина, какой танцевальный ансамбль, духовой оркестр, какой хор) может вызвать максимальную положительную реакцию аудитории (читателя, слушателя, зрителя).

#### 2. Время проведения конкурса

С 15-го марта по 1-е апреля в Хаапсалуском Доме культуры проводился конкурс поэтов (художников, танцевальных ансамблей, духовых оркестров, мужских и женских хоров, народных театров ...)

или

Вчера (позавчера, неделю назад, недавно, только что) закончился конкурс поэтов, который проводился в Хаапсалуском доме культуры.

### 3. Участники конкурса

В конкурсе приняли участие поэты нашей республики и гости из Москвы (из Ленинграда, из Новосибирска, из Минска, из Риги и из Вильнюса).

или

В конкурсе приняли участие танцевальные ансамбли колхозов "Калур" или им. Кирова.

На конкурс прислали свои картины художники нашей республики, Латвии и Литвы.

### 4. Организация проведения мероприятия

Декламация стихотворений, инсценировка, выставка картин ...

### 5. Критерии оценки участников конкурса

- а) содержание;
- б) форма;
- в) органическое единство формы и содержания.

### III. Краткая информация о результатах конкурса

Первое место за лучшее стихотворение на тему "Творчество" жюри большинством голосов присудило (кому?) ...

или

Первое место жюри единогласно присудило художнику Валдуру Охакасу за его картину "Земля" (масло); второе место заняла художница Айли Винт - "Орхидей" (гуашь); третье место разделили художники ...

### IV. Воздействие на аудиторию, исходя из цели мероприятия

1. Утверждение чего-либо (Первое место присуждается стихотворению № I).

2. Аргументация.

3. Иллюстрация (сравнение чего-либо; например, строчки из стихотворения № I сравниваются со строчками из стихотворения № 2 в связи с каким-либо утверждением).

4. Выводы (обобщение).

## СТРУКТУРА ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРВЬЮ

I. Цель проведения интервью  
(Каким образом тот, кто берет интервью, хочет воздействовать на адресата).

II. Адресат  
(Профиль аудитории (слушателя), читателя, собеседника).

III. канал связи с адресатом  
(Телепередача, радиопередача или периодическая печать: газета, журнал).

IV. Исходный материал для интервью  
(Общий для того, кто берет интервью, и для того, кто отвечает на вопросы по ходу интервью).

V. обращение к адресату  
(К телезрителям, к радиослушателям, к читателям газеты "Молодежь Эстонии" или к читателям журнала "Юность"; к своим сокурсникам или коллегам по работе).

VI. обращение берущего интервью к интервьюируемым (к тем, кого спрашивают, исходя из запланированного воздействия на адресата).

УП. Вопросы, задаваемые по ходу интервью и предполагаемые ответы на них с учетом воздействия на адресата.

Вопрос I ...

Ответ I ...

Вопрос 2 ...

Ответ 2 ...

VIII. Обобщение, сделанное тем, кто берет интервью, с целью воздействия на адресата.

IX. Обратная связь с адресатом  
(Обращение того, кто брал интервью, к адресату для получения обратной связи, чтобы выяснить, удалось ли воздействовать на адресата так, как того хотел тот, кто интервью брал, т.е. учет ожидаемой от аудитории реакции).

## СТРУКТУРА СООБЩЕНИЯ

о мероприятии: которое будет проводиться в Доме культуры

I. Обращение к аудитории (радиослушатели, сокурсники).

II. Фактическая информация о мероприятии, которое состоится в Доме культуры (число, день недели, название мероприятия, исполнитель, плата за вход, продажа билетов, трансляция на какой-то другой язык).

III. Дополнительная информация с целью воздействия на аудиторию (например, цель - убедить радиослушателей в том, что мероприятие, которое состоится в Доме культуры, для многих из них имеет большое значение, важно и интересно, привлечь внимание радиослушателей к проводимому мероприятию, заинтересовать их мероприятием).

I. Утверждение чего-либо (например, фильм "Гамлет" режиссера Козинцева отличается от всех других постановок "Гамлета").

2. Пояснение, т.е. раскрытие утверждения (например, пояснение студента ТПедИ группы КН-2I-Валги):

а) Фильм Козинцева отличается тем, что в нем не придуманная история, а ступок реальности;

б) Режиссер Козинцев сумел увидеть главное - почему возник конфликт между Гамлетом и миром;

в) "Эльсинор" Козинцева был совершенно новый, режиссер показал, что именно такой "Эльсинор" - почва и причина трагедии Гамлета.

д) "Гамлет" Козинцева призывает к борьбе за свободу личности, говорит о высоком общественном долге человека.

3. Дискуссионный (проблемный) вопрос:

(например: "Зависит ли духовный крах человека от его капитуляции перед злом?").

4. Предположение по дискуссионному вопросу:

(Например: "Готовность продолжать борьбу со злом пробуждает в человеке достоинство и формирует человека как личность").

5. Иллюстрации, примеры.

(Например: "Гамлет нам дорог тогда, когда он собирает силы и один против всех вступает в схватку с целым ми-

ром лжи и насилия. Хотя Гамлет и проиграл первую битву, он никому не позволяет играть на себе, как на музыкальном инструменте. Он смеется над стражей, когда его арестовывают, он до конца — враг насилия, враг деспотизма и лжи. Гамлет всем своим существом призывает к свободе личности, напоминает о высоком долге человека).

#### 6. Обобщение.

(Например: Таким образом, режиссеру Козинцеву удалось найти социальный ключ к философским, нравственным, психологическим сокровищам неисчерпаемой пьесы).

#### IV. Повторение фактической информации о мероприятии.

(Цель — проявление уважения к аудитории и желание встретиться на проводимом в Доме культуры мероприятии).

Структура каждого завершающего серию занятий продукта речи (ЗПР) или, другими словами, структура завершающего серию занятий речевого произведения является ориентиром для разработки системы коммуникативных заданий, которые подводят обучаемого к решению поставленной перед ним коммуникативной задачи.

Коммуникативная задача, поставленная перед студентом, решается исходя из жизненных потребностей, в связи с определенным видом деятельности. В данной статье КЗ решается в связи с проведением конкурса стихотворений на тему "Творчество".

Студент в данной ситуации является членом жюри (или председателем жюри). Коммуникативная потребность возникает в связи с необходимостью воздействовать на аудиторию так, чтобы привлечь внимание аудитории через стихотворения к творчеству данных авторов.

В соответствии с целью коммуникативной задачи происходит творческая смысловая переработка содержания стихотворений (переработка информации), а также ведется корректировка речевых высказываний студентов в языковом отношении.

Творческая переработка смысловой информации начинается сразу же при восприятии текста (см. Кз-I на с. 94-95). Как пишет А.А. Брудный, "...понимание текста есть в той или иной мере понимание индивидом самого себя" /5; 153/.

Однако, помимо понимания человеком себя как личности, во взаимодействии языкового текста и языкового сознания интерпретаторов кроется, как справедливо считает Т.М. Дридзе, "... динамика процесса становления культурных ценностей и

норм - явление в высшей степени значимое с точки зрения социальных изменений" /6; 34-35/.

В этом легко убедиться, если читатель данной статьи прежде, чем посмотреть высказывания студентов, сам попробует решить на листочке (в письменной форме) каждое из коммуникативных заданий (Кз-1, Кз-2, 2з-3 и т.д.)<sup>1</sup>, а затем посмотрит, чем различаются или в чем сходятся его точки зрения со студенческими<sup>2</sup>.

Другими словами, попробуем решить средствами русского языка предлагаемую ниже рече-мыслительную коммуникативную задачу.

### Жизненная потребность - мероприятие Дома культур

Вид деятельности - проведение конкурса.

Цель конкурса - привлечь внимание определенной аудитории к творчеству авторов (поэт, драматург, композитор...) и исполнителей (чтец-декламатор, эстрадный сатирик, режиссер, народный театр, дирижер, оркестр... хор, мужской, женский, смешанный, хор мальчиков; танцевальный ансамбль, певец, певица, танцор, танцовщица, художник, скульптор и т.д. и т.п.).

Выявить по ходу проведения конкурса лучших из тех, кто участвовал в конкурсе.

### КЗ-1. ОБЩАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА

Воздействовать на аудиторию так, чтобы слушатели заинтересовались творчеством поэтов - победителей конкурса. В качестве председателя

<sup>1</sup> Количество Кз, даваемых на одном занятии (уроке) можно изменять в зависимости от контингента обучаемых и от личности преподавателя, последовательность их выполнения менять нельзя.

<sup>2</sup> Высказывания студентов приводятся не по отдельности: обобщены все высказывания, которые представляют интерес для других людей.

жюри убедить аудиторию в том, что первое место на конкурсе за лучшее стихотворение (на данную тему) присвоено членами жюри справедливо.

Примерные темы: "Мужество", "Любовь", "Дружба", "Мир", "Труд", "Творчество".

Учебные тексты (УТ)

(см. УТ-1 на с. 95-96 и УТ-2 на с. 104-105).

Два стихотворения на одну из предлагаемых тем (по выбору преподавателя).

### Стихотворение № I<sup>I</sup> (УТ-1)

Быть знаменитым некрасиво.

Не это подымает ввысь.

Не надо заводить архива.

Над рукописями трястись.

Цель творчества - самоотдача,

А не шумиха, не успех.

Позорно, ничего не знача,

Быть притчей на устах у всех.

Но надо жить без самозванства,

Так жить, чтобы в конце концов

Привлечь к себе любовь пространства,

Услышать будущего зов.

И надо оставлять пробелы

В судьбе, а не среди бумаг,

Места и главы жизни целой

Отчеркивая на полях.

И окунаться в неизвестность,

И прятать в ней свои шаги,

Как прячется в тумане местность,

Когда в ней не видать ни зги.

Другие по живому следу

Пройдут твой путь за пядью пядь,

Но поражения от победы

Ты сам не должен отличать.

<sup>I</sup> Стихотворения предлагались студентам под номерами, авторы назывались преподавателем только после присвоения первого места.

Авторы называются студентами в их завершающих данную серию занятий продуктах речи.



И должен ни единой долькой  
 Не отступаться от лица,  
 Но быть живым, живым и только,  
 Живым и только - до конца.

Промежуточные Коммуникативные задания (Кз)  
 соответственно  
 промежуточные продукты речи (Пр) учащихся и техника  
 исполнения

---

Кз-I Поэт через свое стихотворение воздействует на читателей (см. стихотворение № I на с. 95).  
 Уточните, какие мысли и чувства поэт вызвал у Вас лично.

Пр-I (ожидаемый от обучаемых)  
 1. Строчки из стихотворения № I.  
 2. Прозой мысли и чувства, вызываемые поэтом (одним предложением).

Техника исполнения (приемы работы).

Каждый из учащихся выбирает те строчки из стихотворения, которые ему нравятся, и записывает их в тетради, затем пишет одним-двумя предложениями прозой, как он эти строчки понимает и воспринимает.

Например: 1. "Цель творчества - самоотдача".

2. Нельзя жить только для себя.

Пр-I (полученный от обучаемых и обобщенный преподавателем)<sup>I</sup>.

---

Строчки из стихотворения	Как понимают люди мысли автора	Фамилия студента группы КН (II курс)
I. "Цель творчества - самоотдача".	Отношение знаменитого человека к творчеству.	Валги

---

<sup>I</sup> Промежуточные продукты речи (Пр) студентов и их ЗПР не свободны от ошибок: по ходу работы преподавателем исправлялись только те ошибки, которые мешали пониманию выражаемых студентами мыслей.

Строчки из стихотворе- ния	Как понимают люди мысли автора	Фамилия студента группы КН (II курс)
1	2	3
	Творческий человек, если он хочет что-нибудь создать, должен отдать всего себя тому делу, которое он выбрал себе в жизни	Лоодерауд
	Творчество - это значит отдать от себя все.	Хальянд
	Самоотдача - это цель творчества	Раявез
	Цель творчества - не известность	Калмет
	Слава не нужна творческому чело- веку.	Кяэра
	Нельзя жить только для себя.	Соомре
	Известность - это то же самое, что отдать свой труд другим.	Майор
	Слава - не главное.	Пяэро, Вунги
	Самоотдача - самое главное в творчестве.	Ласс
	Творческий человек должен жить по совести, а не для успеха.	Набер
	Самоотдача важна.	Стамм
	Творчество - это бесконечная са- моотдача для блага человечества.	Ильтер
"Быть зна- менитым не- красиво, Но это поды- мает ввысь.	Не надо жить только ради того, чтобы быть знаменитым.	Поэлен
	Известность не нужна для творче- ства.	Стамм
	Известность еще не делает чело- века личностью. Слава может опира- ться на пустую рекламу.	Ласс
	Лучше быть скромным, имея знания, чем шуметь о себе.	Нутар

1	2	3
	Быть знаменитым — не главное	Валдпере
	У творческого человека целью работы должна быть не слава, а содержание своего труда.	Соловьева
	Слава сама по себе не творит.	Пяэро
	Известность — это не цель творческого человека.	Ильтер
	Известность — не главное.	Вентсель
3. "Не надо за- водить архива, Над рукописями трястись".	Написанное на бумаге — еще не творчество	Пяэро
	Человек должен жить, а не существовать.	Ориадэ
	Не надо бумаг, а надо оставить людям живую мысль.	Ласс
	Надо работать творчески, слова без творческого отношения к жизни бесполезны.	Лыхмус
	Человеку главное — бурно жить, идти вперед.	Вентсель
	Жить надо с пламенем!	Хальянд
	Жизнь надо вести дальше, вперед.	Соомре.
4. "... надо оставлять про- белы. В судьбе, а не среди бумаг".	Творческому человеку нужно время, чтобы пережить и продумать то, что он создал, надо пере- смотреть сделанное, чтобы идти дальше.	Лоодерауд
	Надо идти дальше.	Стамм
	В творческом подъеме и пораже- ния необходимы.	Пенса
	Успех художника определяется любовью человечества	Вентсель
	Нельзя остановиться, надо искать новое	Раявээ

I	2	3
	Человек должен жить не только среди бумаг	Кикас
	Голова не мусорный ящик	Койт
	Но нельзя мчаться вперед сле- пу, Всегда надо пополнять себя, искать истину, опираться на то, что уже есть	Ласс
5. "... окуна- ться в неизве- стность..."	Творческий человек не может идти по тем следам, которые оставили уже другие. Он дол- жен сам что-то открыть новое.	Аарна
	Важно уметь искать.	Стамм
	Надо искать.	Кяэра
	Показать другим путь.	Алас
	Главное в жизни и в искусстве - это искать, где истина, в чем смысл жизни.	Пенса
6. "Не отсту- паться от лица..."	Убеждения должны быть тверды- ми, никогда нельзя отказаться от своих убеждений.	Лоодерауд
	Надо оставаться самим собой	Калмет, Хальянд, Алас
	В творчестве надо всегда ос- таваться самим собой.	Валдпере
	Нельзя предавать самого себя.	Стамм
	Оставаться до конца самим собой.	Пяэро
	Надо оставаться всегда верным себе.	Кяэра
	Будь всегда самим собой.	Пенса
	Человек должен быть таким, какой он действительно есть.	Кикас, Поолен
	Быть твердым и уверенным в своем пути.	Вунги

I	2	3
7. "Но поражения от победы Ты сам не должен отличать".	Поражения не должны огорчать творческого человека. Надо уметь поражение пережить и победить. Все время надо искать и бороться.	Хальянд Кяэра Ильтер
8. "Но быть живым, живым и только живым и только - до конца".	Приносить пользу людям, радовать их - это можно только в том случае, если сам не будешь стоять на одном месте. Человек должен творчески жить до конца. Надо быть сильным в своей творческой работе до конца. Творчество - для будущего. Художник - это один из людей. Зависимость творчества от мировоззрения человека. Быть живым - это значит не бояться преград. Ведь не бывает дорог без препятствий. Человек должен жить так, чтобы и после смерти о нем тоже остался след.	Оякяэр Кикас Лыхмус Майор Калмет Валги Соловьева Юриадо
9. "... не шумиха, не успех. Позорно, ничего не знача, Быть притчей на устах у всех".	Легко стать известным, трудно жить так, чтобы тебя любили. Для творчества не нужна сенсация, не нужна мнимая известность. Звери тоже шуметь могут.	Оякяэр Раявез Койт

I	:	2	:	3
<p>10. "Но надо жить без самозванства, Так жить, чтобы в конце концов Привлечь к себе любовь пространства, Услышать будущего зов".</p>	:	<p>Творческий человек должен жить так, чтобы привлечь к себе любовь людей и чтобы в будущем его тоже понимали бы.</p> <p>Каждая личность оставит свой след.</p> <p>Цель жизни - принести пользу людям.</p> <p>Надо жить для будущего. Любовь людей достается с трудом.</p> <p>Надо смотреть вперед.</p> <p>Надо смотреть вперед, в будущее.</p>	:	<p>Аарна</p> <p>Вентсель</p> <p>Оякяэр</p> <p>Раявез</p> <p>Вунги</p> <p>Ласс</p>
<p>11. "Другие по живому следу Пройдут твой путь за пядью пядь".</p>	:	<p>Творческий человек - человек, который впереди своего времени, который понимает будущее.</p> <p>Каждый человек оставляет людям что-нибудь от себя.</p> <p>Творческий человек не должен забывать о том, что будущее поколение пройдет путь его развития.</p> <p>Если ты живой, творческий человек, ты не жил без пользы для других.</p> <p>Творчески работающий человек идет впереди, а другие - за ним.</p> <p>Творческий человек должен быть человеком, который идет впереди других.</p>	:	<p>Набар</p> <p>Кикас</p> <p>Ласс</p> <p>Орнадо</p> <p>Ильтер</p> <p>Валдпере</p>

Кз-2. Поэт воздействует на читателя, раскрывая одну из сторон реальной действительности.

Выясните, какую сторону жизни он раскрывает в стихотворении № I.

Пр-2. (ожидаемый от обучаемых)

Название (заголовок) стихотворения № I.

### Техника исполнения

Каждый из учащихся (в письменной форме) предлагает к стихотворению № I название, исходя из своего Пр-1.

Пр-2. (полученный от обучаемых см. вместе с Пр-3 на с. IO2-IO3).

Кз-3. Воздействие поэта на разных читателей может быть различным. Докажите соученикам, что название, предложенное Вами лично, вытекает из логики стихотворения № I.

Пр-3. Перечень логически расположенных названий стихотворения № I, предлагаемых Вашими соучениками, и Ваше название на фоне других.

### Техника исполнения (приемы работы)

1. Каждый из учащихся располагает свои мысли из Пр-1 в логическом порядке, исходя из названия стихотворения, которое он предложил, затем еще раз уточняет название стихотворения № I.

2. Каждый из учащихся записывает (обмен карточками, на которых каждый написал свою фамилию и "название", столько раз, сколько в классе учащихся) все предлагаемые названия к стихотворению № I.

3. Каждый из учащихся располагает все "названия" в логическом порядке, включая "название", предлагаемое им самим.

Пр-2 и Пр-3 (полученные от обучаемых).

Название стихотворения № I  
(заголовок)

Как жить.  
Быть живым.

Хальянд  
Нутэр  
Пенса  
Меус  
Юриадо  
Кикас

Как быть живым.	Арувьяли
Цель жизни.	Поолен Койт Оякязр
Творец.	Калмет
Творческий человек.	Набар Стамм Пяэро
Творчество	Лодерауд Ильтер
Творческий путь.	Майор Раявез Вунги
За шагом шаг - путь творчества.	Лыхмус
Поражения и победа.	Валги
Быть живым - до конца!	Вентсель

**Кз-4.** Поэт воздействует на читателя, раскрывая о с н о в н у ю линию ("тему") стихотворения в разных а с п е к т а х ("подтемах").

Выясните "тему" и "подтемы" стихотворения № I.

**Пр-4. (ожидаемый от обучаемых)**

Название стихотворения № I ("тема") и перечень "подтем" (аспектов, различных сторон темы), расположенных в логическом порядке, исходя из названия.

**Техника исполнения (приемы работы)**

1. Каждый из учащихся сравнивает все названия стихотворения № I (см. Пр-3 на с. 102-103), расположенные им в логическом порядке со своими мыслями о выбранных им строках стихотворения № I (см. Пр-1 на с. 96-102).

2. В процессе сравнения Пр-3 с Пр-1 учащийся решает, оставить ли название стихотворения, которое подобрал он, или выбрать одно из названий, предложенное другим учащимся.

В том случае, если учащийся решил заменить название стихотворения № I другим (одним из предложенных соучениками), он должен указать фамилию того, чье название он признает более выразительным и точным.

3. Исходя из последнего варианта названия стихотворения № I каждый из учащихся перестраивает логический порядок





Восторг признания - падучей звездой.  
А боль, как совесть, всегда с тобой  
в познание.

А что ты знаешь про эту боль,  
Мой критик смелый?  
Не видел даже, как режет ланцет  
Живое тело.

Из хирургии услышишь крик -  
Закроешь уши.  
Но ты на дыбу, не дрогнув, вмиг  
Мне вздернул душу.  
Под ногти - гвозди.

Клеймо - на грудь.  
Хрустят суставы ...

Усталый ангел  
взмахнет крылом  
печальной славь.

Кто пожалеет.  
Кто осмеет.  
Кто восхитится.

А чаша полная, до краев.  
Ей не пролиться.

Кз-5. Поэт через свое стихотворение воздействует на читателей. (См. стихотворение № 2 на с. 104-105).  
Уточните, какие мысли и чувства поэт вызвал у Вас лично.

Пр-5 (ожидаемый от обучаемых)

1. Строчки из стихотворения № 2.
2. Прозой мысли и чувства, вызываемые поэтом (одним предложением).

Строчки из стихотворения	Как понимают люди мысли автора	Фамилия студента группы КН (II курс)
I	2	3
"Чтоб на одну мил- Цель творчества		Алас Оякяэр Раявез Вунги

I	2	3
лионную долю люди стали умней и честней".		Руго Стамм Кыхелик
	Цель творчества - воздействовать на людей.	Нутэр
	Творческий человек должен быть впереди других, показывать своим творчеством другим дорогу.	Валдпере
	Цель творчества - воздействовать на человека так, чтобы он стал лучше.	Тамм
	Творческий человек должен бороться своими стихотворениями за то, чтобы люди стали добрее.	Кикас
	Искусство должно переделывать мир к лучшему.	Ильтер
"Восторг признания - падучей звездой".	Работать надо с совестью, а не ради признания.	Нутэр
	Творческий человек чувствует внутреннюю потребность работать, создавать новое.	Валдпере
"А чаша непролитых слез полна, идет терпеливо в бессонной тиши".	В творчестве нельзя обойтись без боли.	Ласс
	Если боль, то надо писать.	Алас
	Только страдания можно творить.	Тамм
	Творчество начинается с боли за мир, за других людей.	Нутэр
	Мысли не растут на пустом месте. Всегда надо, чтобы поэт (творческий человек) носил в себе боль за мир.	Суviste

I	2	3
	Непролитые слезы — это все то, чего мы не умеем дать миру. Это все то, за что наше сердце должно болеть.	Вентсель
"Сердце! Перпетум-мобиле. Боль преобращаешь в кристаллы идей".	Человек умрет, но творчество вечно. Ты, человек, продолжаешь жизнь не своей жизнью, а своим творчеством.	Пенса
	Человек жив, пока сердце еще чувствует боль и радость других людей.	Койт
	Твое беспокойное сердце утешается в творческих поисках и открытиях, которые ты делаешь для людей.	Арувяли
	Пока человек жив, он должен иметь совесть, открытую для людей душу.	Валдпере
	Часто большое искусство рождается через "наболевшее" сердце.	Ильтер
	Роль боли — родить новые прогрессивные мысли, через которые хотя бы чуть-чуть люди станут лучше.	Вентсель
	У творческого человека не вся работа плодотворная: он ищет, и наступит время, когда почувствуешь, что настал решающий час, когда ты можешь создать что-то новое. Так боль поисков превратится в новую идею.	Соловьева
	Творчество рождается только через боль.	Пенса

1	2	3
	Творчество вызывает сенсацию или славу, но слава приходит и уходит, а мучительные поиски всегда будут терзать душу творца и заставлять его совершать новые и новые открытия.	Соловьева
	Зависимость глубины содержания произведения искусства от переживаний автора (творца)	Валги
"А боль как со- весть, Всегда с тобой в познании".	Боль за мир, за всех людей растет вместе с творчеством.  Совесть, боль и творчество всегда связаны, и человек должен уметь их ценить.	Нийхольм  Льюмус
	У настоящего художника всегда должна быть в душе "творче- ская боль".	Ильтер
	Боль творчества зависит от совести, и эту боль (боль творчества) творец чувствует каждый день.	Вентсель
"А что ты знаешь про эту боль, Мой критик сме- лый?!"	Внутреннее напряжение творче- ского человека не всякий мо- жет понять.	Нийхольм
	Пусть критик будет и умный и образованный, но почувствовать боль творчества, боль сердца художника он способен только тогда, когда сам он является человеком творческим.	Вентсель
	Критик может погубить автора просто, хороший критик делает это с плохими поэтами, плохой критик может, к сожалению, по- губить и талантливого автора.	Оякяяр

Зависимость творческой работы от критики. Иногда критикуют слишком много, слишком остро. Так можно убить в человеке художника. Критиковать надо тоже умно, т.е. так, чтобы направить человека к новым достижениям в творчестве.

Валли

Для того, чтобы быть критиком, надо знать самому все боли творчества. Только тогда можно вполне понять творческого человека и не делать легкомысленного решения.

Валдпере

Сначала надо самому эту боль творчества почувствовать, потом ты можешь критиковать другого.

Койт

Критика, если они сами не творческие люди, не понимают мучений творческого человека.

Нийхольм

Чтобы понять поэта, надо постараться увидеть его душу, понять ту боль, которую он переживает.

Нутэр

Критика должна быть близка к потребностям жизни: предвидеть будущее, а не только по опыту прошлого оценивать новое.

Таами

Творческому человеку хуже всего, если его не понимают.

Валдпере

"А чаша полная до краев ей не пролиться".

Творчество не кончится, пока в душе поэта (писателя, художника) есть боль.

Нутэр

Все, что сделал и создал художник — это на благо человечества, но как много еще остается отдать людям.

Ильтер

Именно поражение требует, чтобы человек снова стал думать и стремиться к тому, чтобы убедить других через свои новые работы в лучшем: сердце творца (поэта, художника) в вечном движении к лучшему. Вентсель

Конечно, у всех людей бывает боль в сердце, но невозможно, чтобы чаша боли была бы совсем полная, "до краев", потому что человек все-таки сильный, умный и смелый, он может пережить эту боль и опять остаться с новой силой, и с новыми творческими удачами и неудачами идти по жизни дальше. Лыхмус

"Усталый ангел

взмахнет крылом

печальной славы"...

После неправильного понимания творчества у человека могут остаться печальные чувства, но творчество художника не теряет ценности: ценность творчества проверяется временем. Лыхмус

Когда уже все сделано и другие люди забывают, сколько мучений и сил стоило что-то создать творцу, они просто восхищаются поэтом. Нийхольм

Судьба художника.

Набэр

Судьба творчества.

Бунги

Цена признания.

Кыхелик

I	:	2	:	3
---	---	---	---	---

	Роль силы воли в творчестве. Настоящий художник всегда готов бороться до конца за то, в чем он убежден.	Валги
"Кто пожалеет, Кто осмеет. Кто восхитится".	Найдутся люди жалостные, насмешливые и даже те, кто восторгается, восхищается поэтом, но эти люди не помогают творцу: боль творческого человека остается с ним.	Нийхольм
	Творчество остается непонятно обывателю (мещанину).	Аарна
"И снова - победа. И снова весна. Душа нараспашку и это дает творческому человеку - в жизнь! Спеш!"	Для поэта главное, чтобы "люди стали умней и честней", Душа нараспашку и - в жизнь! Спеш!"	Сувиште
	получает силы от людей ("Душа нараспашку и - в жизнь! Спеш!") и отдает их снова людям ("И снова - победа. И снова - весна".).	Вентсель
	Весна - это молодость! Молодость - это победа! Победа значит - всегда идти вперед!	Послен
	Победила весна и жизнь обновилась.	Пязро
	Своей победой делись с другими ("Душа нараспашку и - в жизнь! Спеш!"): разделенная радость - двойная радость.	
	Не жди указаний других, на-	



I	2	3
	чинай сам, чтобы победить ("Спеш!").	Арували
	Роль смелости в творчестве. В творчестве надо быть смелым, чтобы создать что-то новое, своеобразное. И эта творческая смелость нужна уже в молодости ("Спеш!").	Валги
	Победа и весна для поэта (для творческого человека) не означают еще того, что все его понимают, и ему надо спешить. Его гонит то, чтобы люди (хоть немногие) поняли его мысли и чувства и стали умней и честней.	Нийхольм
	Когда возникает какая-то новая мысль, творческий человек может эту мысль считать для себя весной – порой рождения новой, важной идеи, которая принесет людям радость.	Соловьева
	Хотя поэту и трудно ("чаша полна непролитых слез"), но он спешит в жизнь, и его душа открыта людям ("с душой нараспашку").	Нийхольм

Кз-6. Поэт воздействует на читателя, раскрывая одну из сторон реальной действительности. Выясните, какую сторону жизни он раскрывает в стихотворении № 2.

Пр-6 (ожидаемый от обучаемых)

Название (заголовок) стихотворения № 2

Кз-7. Воздействие поэта на разных читателей может быть различным. Докажите сокурсникам, что название, предложенное Вами лично, вытекает из логики стихотворения № 2.

Пр-7. (ожидаемый от обучаемых)

Перечень логически расположенных названий стихотворения № 2, предлагаемых сокурсниками, и Ваше название на фоне других.

Пр-6 и Пр-7 (полученные от обучаемых)

Название стихотворения № 2

Начало всех начал	Ильтер
Творчество и жизнь.	Аарна
Перпетум мобиле.	Вентсель; Руго
Судьба художника.	Набар
Судьба.	Кяэра
Судьба творчества.	Вунги
Творчество и критика.	Раявез
Боль и слава.	Лыхмус
"Восторг признания - падучей звездой".	Соловьева
Трудности творческого человека	Кикас Стамм
Трудности творца.	Ласс
Боль познания	Пяэро
Чаша непролитых слез.	Валги
Боль.	Арувяли Суviste
Боль творчества.	Алас Валдпере
Без боли нет творчества	Тамм
Победа сердца.	Койт
Душа творчества.	Кыхелик
Поэзия.	Хальянд
Цена победы.	Пенса
Победа весны.	Поолен

---

Кз-8. Поэт воздействует на читателя, раскрывая тему (основную линию) стихотворения через подтемы (разные стороны, разные аспекты этой темы).

Выясните тему и подтемы стихотворения № 2.

Пр-8 (ожидаемый от обучаемых)

Название стихотворения № 2 (тема) и перечень "подтем" (аспектов, различных сторон темы, исходя из названия стихотворения).

Пр-8 (полученный от обучаемых)

Тема - название стихотворения

"Творчество"

Подтемы.

1. Цель творчества.
2. Отношение к славе.
3. Трудности творческого пути.
4. Отношение к обывателю.
5. Источник силы творческого человека.

Кз-9. Определите, какое из стихотворений (№ 1 или № 2) вызывает у Вас лично больше эмоций и мыслей, т.е. больше воздействует на Вас.

Пр-9. Перечень общих "подтем" и строчек из стихотворений к каждой из "подтем"

Техника исполнения.

1. Каждый из учащихся сравнивает "подтемы" в своем Пр-4 с "подтемами" в своем Пр-8, затем перечисляет общие и близкие по содержанию "подтемы".

2. К каждой общей для стихотворения (№ 1 и № 2) "подтеме" подбираются строчки:

- а) Из Пр-1 к "подтемам" в Пр-4;
- б) Из Пр-5 к "подтемам" в Пр-8.

Пр-9 (полученный от обучаемых)

ТВОРЧЕСТВО (тема УТ-1 и УТ-2)

Стихотворение № 1 (УТ-1) Стихотворение № 2 (УТ-2)

I. Цель творчества ("подтема")

"Цель творчества - само- отдача"	"Чтоб на одну миллионную долю Люди стали умней и честней".
-------------------------------------	---

II. Отношение к славе ("подтема")

"Быть знаменитым некрасиво. Но это поднимает ввысь" ...	"Восторг признания - падучей звездой".
--	---

III. Трудности творческого пути ("подтема")

"... надо оставлять про- белы в судьбе" ..."	"... чаша непролитых слез полна ..... ..... ей не пролиться".
"... окунуться в неизве- стность Не отступаться от лица..."	"Боль, как совесть, всегда с тобой - в познание".
"Но пораженья от победы Ты сам Не должен отличать".	"А что ты знаешь про эту боль, Мой критик смелый ..... ..... Но ты на дыбу не дрогнув, вмиг Мне вздернул душу. Под ногти-гвозди, клеймо - на грудь. Хрустят суставы ..."
"Но быть живым, живым и только, живым и только - до конца".	"Сердце! Перпетум-мобиле. Боль преобразуешь в кристаллы идей".

IV. Отношение к обывателю ("подтема")

"... не шумиха, не успех".	"Кто пожалеет, Кто осмеет, Кто восхитится".
-------------------------------	---

#### У. Источник силы творческого человека ("подтема")

"Но надо жить  
без самозванства,  
Так жить,  
чтобы в конце концов  
Привлечь к себе

"И снова - победа.  
И снова - весна.  
Душа нараспашку и -  
в жизнь! Спеши!

любовь пространства  
Услышать будущего зов".

"Другие  
по живому следу  
Пройдут твой путь  
за падью падь ..."

Кз-Ю. Продумайте, как воздействовать на аудиторию таким образом, чтобы слушатели заинтересовались творчеством поэтов - победителей конкурса и решили, что первое место присвоено справедливо.

#### Кз-Ю (ожидаемый от обучаемых)

Структура выступления председателя жюри перед аудиторией, т.е. структура завершающего продукта речи (ЗПР).

#### Техника исполнения.

1. Каждый из учащихся составляет свою структуру выступления.
2. Каждый учащийся сравнивает свою структуру выступления с той, которую предлагает сокурсник или преподаватель.
3. Каждый студент дополняет или изменяет свою структуру, если считает это целесообразным.

Пр Ю = ЗПР

Кз-Ю. Исходя из поставленной перед Вами задачи (Кз-Ю) составьте черновой вариант своего выступления перед аудиторией.

Пр-Ю. Черновой вариант выступления председателя жюри перед аудиторией (в письменной форме).

### Техника исполнения.

1. Исходя из КЗ-1, каждый учащийся выбирает из своих промежуточных продуктов речи материал, который располагает на основе Пр-10.

2. Каждый учащийся дополняет свой материал высказываниями членов жюри, которые выбираются им из чужих Пр-1 и Пр-5 (обмен карточками Пр-1 и Пр-5), указывая фамилию члена жюри (учащегося).

3. Черновой вариант выступления передается для корректуры редактору (учителю).

Кз-12 = КЗ-1.

Пр-12. Выступление перед аудиторией с целью привлечь внимание к творчеству победителя конкурса и убедить слушателей в том, что I место присвоено справедливо.

### Техника исполнения

Каждый учащийся выступает перед аудиторией (радиослушатели - сокурсники), одновременно производится запись его выступления на магнитную ленту (запись позже прослушивается в другой группе, слушатели могут выразить одобрение или не согласиться с мнением выступающего. Мнение слушателей позже сообщается выступающему).

или

Выборочно тот или другой учащийся выступает перед аудиторией. Выступление оценивается в зависимости от реакции аудитории).

Ниже проводятся завершающие данную серию занятий продукты речи (ЗПР) студентов отделения культуры ТПедИ.

В связи с ограниченным объемом приводятся не все ЗПР студентов, а только некоторые из них (см. с. II8).

Завершающие продукты речи - выступления студентов приводятся из двух параллельных подгрупп. В одной подгруппе первое место большинством голосов жюри присвоило стихотворению № 1 (автор: Борис Пастернак), в другой - стихотворению № 2 (автор: Анна Васильева).

ЗПР первой подгруппы приводятся под номером I, а второй под номером 2.

Один член жюри остался при своем мнении, а именно первое место разделили оба поэта.

Эта работа приводится, как третья возможность под номером 3.

Глухова Анна

### ВЫСТУПЛЕНИЕ № I.I.

Уважаемые радиослушатели!

Предлагаем вашему вниманию радиопередачу из цикла "Творчество в нашей жизни". С I-го до 15-го апреля в Доме культуры имени Яана Томпа проводился конкурс поэтов на тему "Творчество". Кроме наших поэтов, принимали в нем участие гости из Риги и Москвы, а также прислали нам стихотворения поэтов их друзья. В состав жюри входили известные поэты, критики и представители Таллинского педагогического института. Все стихотворения читали студенты отделения культуры Таллинского педагогического института им. Э. Вильде.

Конкурс проводился в трех турах. В последнем туре читались лучшие стихотворения. Так как тема была одна - "Творчество" - то жюри оценивало эмоциональность и ясность в выражении чувств и мыслей.

Жюри сделало свой выбор: первое место присудить стихотворению Бориса Пастернака, второе место - стихотворению Анны Васильевой.

Сравним стихотворения обоих поэтов:

Борис Пастернак говорит: "Цель творчества - самоотдача". Рабочее поле поэта - это такие стихи, которые могут все понять и, как говорится в стихотворении,

"Другие по живому следу

Пройдут твой путь за пядью пядь".

И поэтому не надо делать большие слова:

"Быть знаменитым некрасиво"

Но поэту надо

"... быть живым, живым и только,  
живым и только - до конца".

Так оптимистически заканчивает Борис Пастернак свое стихотворение.

Сравним с этим стихотворением стихотворение Анны Васильевой.

Ее поэт боится, поймут ли его, и мы чувствуем даже одиночество поэта. Но творческий человек не может сидеть сложа руки, он чувствует необходимость создавать что-то новое,

нужное людям, как сказал член жюри Нутер, "творчество начинается с боли за мир, за других людей". Так спешит и поэт Анны Васильевой в жизнь "с душой нараспашку".

И в конце стихотворения мы видим, что поэт нашел свое место, и всегда, до конца жизни может заниматься творчеством.

"А чаша полная, до краев

Ей не пролиться".

На этом мы заканчиваем нашу передачу и ждем от вас писем. Напишите нам, что думаете Вы, дорогие радиослушатели? Как поняли Вы стихотворения Бориса Пастернака и Анны Васильевой? И как Вы сами решили бы, какому стихотворению отдать первое место, а какому - второе?

Наш адрес: Таллин, Радио.

Передачу вела студентка отделения культуры

Таллинского педагогического института им. Э. Вильде

Анне Глуховера.

Хальянд Тийт

#### ВЫСТУПЛЕНИЕ № 1.2.

Дорогие радиослушатели!

С 15-го по 1-е апреля в Доме культуры им. Яана Томпа проводился конкурс с целью выяснения лучших поэтов.

В конкурсе принимали участие поэты нашей республики, а также гости из Москвы и Ленинграда.

Стихотворения Бориса Пастернака и Анны Васильевой читали известные актеры нашей республики. В члены жюри была приглашена группа студентов отделения культуры Таллинского педагогического института им. Э. Вильде. Жюри оценивало: содержание, форму и органическое единство формы и содержания.

Первое место за лучшее стихотворение на тему "Творчество" жюри большинством голосов присудило поэту Борису Пастернаку, его стихотворение прислали из Москвы.

Стихотворение Бориса Пастернака отличается большой глубиной мыслей, движением, динамичностью. Стихотворение Бориса Пастернака, которое было прочитано нашим актером на конкурсе, особенно близко человеку - творцу.



"Цель творчества - самоотдача  
А не шумиха, не успех ..."

Как сказал член жюри Лодерауд, в этих строчках заключена мысль о том, что:

"Творческий человек, если он хочет что-нибудь создать, должен отдать всего себя тому делу, которое он выбрал себе в жизни".

Жюри отметило еще стихотворение Анны Васильевой из Москвы. Ее стихотворение получило второе место.

Так как оба стихотворения говорят о творчестве, то, сравнивая их, можно сказать следующее: у Анны Васильевой не хватает конкретности, есть некоторая склонность к абстрактности и многословию. Ведь красота стихов, по-моему, в простоте и глубине мыслей. Например, отрывок из стихотворения Бориса Пастернака:

"Цель творчества - самоотдача ..."

Как мало слов, а как много сказано! Как просто и красиво!

То же самое А. Васильева говорит так:

"А чаша непролитых слез полна ...

Ждет терпеливо в бессонной тиши.

... Чтоб на одну миллионную долю

Люди стали умней и честней".

Вероятно, некоторое влияние оказывает здесь лирическая натура поэта.

Дорогие радиослушатели! На этом мы заканчиваем передачу. В заключение мы обращаемся ко всем любителям поэзии и предлагаем высказать свое мнение в проведенном конкурсе, о стихотворениях победителей конкурса Бориса Пастернака и Анны Васильевой.

Валги Вилду

#### ВЫСТУПЛЕНИЕ № 1.3.

Добрый вечер, дорогие радиослушатели! Каждый из нас иногда оглядывается на пройденный путь, чтобы сделать выводы, чтобы сравнить хорошее и плохое, что сделано хорошо, что плохо. Вот и сегодня мы хотим сделать это. Как вы уже знаете, закончился конкурс стихотворений. Конкурс был напряженный и жюри было очень трудно прийти к окончательному реше-

нию. Но все в мире имеет и начало и конец. Так и наш конкурс. Перед тем, как мы объявили вам, дорогие радиослушатели, какое стихотворение победило и почему победило, мы напомним вам еще, какую цель преследовал наш конкурс. Мы хотели выяснить, какое стихотворение полно эмоций, которое производит большее воздействие, какое стихотворение говорит нам больше, где больше проблем и мыслей.

Наш конкурс был проведен за одну неделю. За это время мы уже читали лучшие стихотворения по радио, так что и вы могли их прослушать. Из чего жюри исходило, оценивая работу поэтов? Во-первых, мы смотрели, какое в стихотворении содержание, какая у него форма и, в-третьих, органично ли единство между содержанием и формой.

Итак, сообщаем победителя — победило стихотворение, которое у нас было под номером один. Автор стихотворения Борис Пастернак. Его стихотворение прислали нам его друзья и название стихотворения "Творчество".

Итак, почему жюри приняло такое решение. Мы нашли, что это стихотворение полно энтузиазма, воли к жизни. Этим стихотворением поэт ободряет людей, зовет их жить, создавая новое, и бороться за свои взгляды, за свои убеждения. Правда, такое решение было очень трудно принять, потому что у членов жюри были разные мнения о стихотворениях.

Со стихотворением Пастернака конкурировало стихотворение под номером два — это было стихотворение Анна Васильевой и тоже под названием "Творчество". В этом стихотворении было тоже много хороших мыслей. Но там отсутствует главное — воля к жизни. Поэт говорит как оудто через слезы. А Пастернак зовет нас жить, создавать, несмотря на трудности.

Например, член жюри Хальянд отметил такую мысль — "Жить надо с пламенем", или член жюри Ильтер — "Все время надо искать и бороться", или, как отметила член жюри Кяэра, — "Нужно уметь пережить поражение и победить".

Итак, конкурс закончился. Закончился конкурс, который был полон напряжения, и мы надеемся, что этот конкурс не будет последним, надеемся, что подобные конкурсы будут традиционными.

Всего хорошего, дорогие радиослушатели, и до новых встреч в эфире.

Передачу вел член жюри, студент Таллинского педагогического института им. Э. Вильде Биллу Валги.

ВЫСТУПЛЕНИЕ № 2.1.

Здравствуйте, дорогие радиослушатели!

В сегодняшней передаче я познакомлю Вас с конкурсом поэтов по теме "Творчество", который состоялся с 20-го марта по 6-е апреля в Доме Культуры им. Яна Томпа. В конкурсе участвовали, кроме наших поэтов, и московские, и ленинградские поэты. Наш конкурс – это прежде всего экзамен на владение языком поэзии, поэтическим эсперанто: языком стиха, вечно и постоянно обновляющимся. Уже первый тур обозначил тенденции, наметившиеся в последнее время в исполнительском искусстве. Это было видно в стихотворении Анны Васильевой. Конечно, каждый конкурс знакомит нас с новыми именами исполнителей, а также поэтов. Известно, что многие советские поэты одни из самых сильнейших в мире. Помимо ярких эмоциональных впечатлений, на конкурсе всегда получаешь много новых знаний и начинаешь задумываться над тем, над чем не приходилось раньше. Выступления на конкурсе судить трудно. Невозможно иногда выбрать наиболее правильные критерии оценок. Один обладает великолепным чувством стиля, другой – уверенно владеет языком, третий – новой свежестью и глубокой эмоциональностью и т.д. К каждому из участников этого конкурса требуется индивидуальный подход, в то же время выставаемый балл – только сумма очков, за скобками которых остается твое личное эмоциональное восприятие того или иного исполнителя. Трудно быть объективным, еще сложнее – беспристрастным.

Конкурс всегда открытие, рождение новых имен. И теперь о результатах нашего конкурса. У жюри было много трудностей, чтобы выяснить самое лучшее, интересное стихотворение. Наконец, решили первую премию отдать за стихотворение "Боль и слава", написанное поэтессой Анной Васильевой. Ее стихотворение отличается глубоким содержанием, эмоциональностью. В этом стихотворении много интересного. Наше внимание привлекают строчки:

"Чтоб на одну миллионную долю  
Люди стали умней и честней.  
Восторг признания – падучей звездой.

А боль, как совесть, всегда с тобой  
в познание".

Тут видна цель творчества человека. Надо совершенствоваться и развивать себя, стремиться к тому, чтобы мы знали больше, сами были лучше. Ведь совесть, боль и творчество всегда связаны и человек должен уметь их ценить. Кроме этого стихотворения, было еще много интересных, своеобразных стихотворений. Например, стихотворение Бориса Пастернака. Но он в своем стихотворении очень много морализирует и это стало мешать немного.

Наш конкурс закончен, первая премия выдана и способствует сближению людей разных народов нашей Родины и нам остается ждать новых встреч с новыми интересными поэтами, выражающими себя уверенным языком и свежим размером стиха.

Дорогие радиослушатели, если вы принимали участие как слушатели на нашем конкурсе, то напишите нам, какие чувства этот конкурс у вас вызвал, какие впечатления у вас появились, когда вы слушали стихотворения Анны Васильевой, Бориса Пастернака и других поэтов.

Мы с интересом ждем ваших писем.

Наш адрес: Таллин, Эстонское Радио, комн. 302.

Последний срок - 20 мая.

До новых встреч, дорогие радиослушатели!

Лодерауд Яан

#### ВЫСТУПЛЕНИЕ № 2.2.

Уважаемые радиолюбители! Любители поэзии!

Со 2-го по 10-е апреля в Хаапсалуском Доме культуры проводился конкурс поэтов. В конкурсе приняли участие поэты нашей республики и гости из Москвы. Целью конкурса было выявить лучшее стихотворение среди многих других стихотворений советских поэтов о творчестве. Все стихотворения были до конца конкурса под номерами. Авторы стихотворений стали известными только после того, когда жюри подвело итоги о конкурсе.

Сегодня последний день конкурса. Жюри приняло решение и сообщило, какие стихотворения заняли 1-ое и 2-ое место. Первое место за лучшее стихотворение на тему "Творчество" жюри

большинством голосов присудило Анне Васильевой. Поэтесса и сама приняла участие в конкурсе.

2-ое место жюри решило отдать стихотворению Бориса Пастернака. Это стихотворение прислал на конкурс друг поэта.

Оба эти стихотворения говорят о радости и трудностях творческого человека, о цели творчества. В обоих стихотворениях чувствуется оптимизм, вера в жизнь и в человека.

Члены жюри долго обсуждали, которому из этих двух стихотворений отдать первое место. Почему понравилось жюри стихотворение Бориса Пастернака? Если сравнивать эти два стихотворения, то по своему построению они разные. У Бориса Пастернака стихотворение конкретное, выразительное, а Анна Васильева дает свои мысли в более свободной форме, более эмоционально, ярко.

Например, в обоих стихотворениях мысли о цели творчества. Борис Пастернак пишет: "Цель творчества – самоотдача". Это сказано ясно и конкретно. А Анна Васильева выражает эту мысль образнее: "А чаша непролитых слез полна, ждет терпеливо в бессонной тиши". Член жюри Эгон Нутар понял эту мысль так: "Творчество начинается с боли за мир, за других людей". А это значит отдать от себя все, как сказал член жюри Тийт Хальянд. Ведь боль за мир и за всех людей растет вместе с творчеством, как отметил один из членов жюри тов. Нийхолм.

В стихотворении Анны Васильевой возникает образ души поэта. Могут сказать, что автор в слишком пессимистических тонах дал образы жизни и творчества, но в этом и чувствуется боль за мир и за людей. И как пишет поэт: "И снова – победа, и снова – весна. Душа нараспашку и – в жизнь! Спеши! Эти строки полны оптимизма, веры в жизнь и людей. Поэтесса нашла для своих мыслей и проблем лаконичные, но выразительные образы, которые делают стихотворение очень эмоциональным. На этом наша сегодняшняя передача заканчивается. Идем ваших отзывов, ваших мыслей, как думаете вы, любители поэзии, справедливо жюри отдало первое место поэтессе Анне Васильевой, а второе Борису Пастернаку или нет? Вы все слышали эти стихотворения неделю назад в нашей передаче "любителям поэзии".

Идем Ваших писем.

До новой встречи в эфире!

ВЫСТУПЛЕНИЕ № 2.3.

Дорогие радиослушатели!

С 1-го марта по 1-е апреля в Доме культуры им. Яана Томпа проводился довольно своеобразный конкурс. Соревновались поэты, которые сами даже не присутствовали в зале. За них говорила их поэзия, их творчество, их стихотворения.

Жюри, куда в большинстве вошли студенты отделения культуры, не знало авторов, пока выбор лучшего стихотворения не был сделан.

Что мы можем сказать об этом конкурсе?

Вскоре выяснилось, что лучше других два поэта (имен которых тогда еще не знали) – это были Борис Пастернак и Анна Васильева. Они представляли разные литературные направления, и это сделало работу жюри еще труднее. Жюри задумалось, что же предпочесть? – более традиционный, ясный стиль Пастернака, или импрессионистский, даже символический – Васильевой?

Боюсь, что многие члены жюри здесь сделали решение, только исходя из своего личного вкуса. Может быть, это и было правильно. Ведь легко употребить такие красивые слова, как "содержание", "форма" – но ведь и то и другое было у обоих поэтов, только выражалось по-разному. Возьмем, например, "содержание". Член жюри Ласс говорил мне, что он не понимает содержания стихотворения Васильевой и что так писать, что никто не поймет, бессмысленно. Я сам тоже не уверен, что понимаю то, что Васильева хочет сказать, но думаю, что кто-то все-таки понимает, и мне самому тоже интереснее читать что-то такое, о чем сразу даже не все понимаешь, это дает возможность самому думать, не только констатировать факты.

Что касается формы, то опять же мне показалась более интересной форма Васильевой. В этом стихотворении очень своеобразный ритм.

В заключение я хочу сказать, что оба поэта выразили в своей поэзии глубокие мысли, только Васильева сделала это интереснее. Поэтому я отдаю первое место ей.

Подведем итоги. Организация и проведение таких конкурсов, по-моему, бесполезна. Литература все-таки не прыжок в длину, чтобы соревноваться.

Дорогие радиослушатели, нам интересно и важно знать Ваше мнение по этому поводу. Мы просим Вас ответить на следующие вопросы:

1. Нужны ли конкурсы в области искусства - это поэзия, песни, музыка, спектакли и т.д.

2. Согласны ли Вы с тем, что I-е место присвоено справедливо?

Наш адрес: Таллин, Радио 28.

Допиксон Эдвин

### ВЫСТУПЛЕНИЕ № 3

Дорогие радиослушатели!

Начинается передача радиоклуба "Молодой критик". Сегодня Вы услышите результаты нашего радиоконкурса, который проводился со 2-го по 25-е апреля.

Условия конкурса были следующие: в нашей первой радиопередаче "Молодым критикам" были прочитаны два стихотворения, оба на тему "Творчество". Эти же стихи были опубликованы в "Радиогазете". Молодым критикам предстояло выявить, какое из двух стихотворений лучшее, и обосновать, почему именно этому, а не другому стихотворению присвоить первое место. Имен авторов стихов мы не сказали, но теперь мы можем это сделать. Стихотворение под номером I написал Борис Пастернак, а под № 2 Анна Васильева.

По Вашим ответам, дорогие молодые критики, мы хотели выяснить, какое же из двух стихотворений лучшее, и выяснилось, ...что этого невозможно сделать. Многие из Вас в своих письмах так и пишут и, честно говоря, наше жюри здесь в студии того же мнения. Оба стихотворения написаны художественно грамотно, а сама тема "Творчество" настолько широкая и сложная, что каждый творец чувствует ее по-разному. В остальных письмах мнения расходятся примерно пополам, половина предпочитает Б. Пастернака, половина - А. Васильеву. Но, честно говоря, нашей целью и не было выяснить лучшее стихотворение, мы хотели больше выяснить Ваше мнение о творчест-

ве. Поэтому мы выбрали именно эти стихотворения. Как многие из Вас верно заметили, стихи Б. Пастернака затрагивают больше этику творца, а в стихах А. Васильевой говорится больше о тех силах, которые двигают творцом. Например, отрывки из стихотворения Б. Пастернака: "Быть знаменитым некрасиво, не это подымает ввысь".

или

"Но надо жить без самозванства".

или

"И должен ни единой долькой не отступаться от лица".

Как видите, это действительно этика творца.

А в стихах А. Васильевой:

"А чаша непролитых слез полна"

или

"А боль, как совесть, всегда с тобой в познание".

Тут ясно видно, что заставляет поэта писать - боль за мир.

В обоих стихах ясно видно, что авторы для себя точно выяснили, что такое творчество. Так, например, цель творчества оба поэта чувствуют довольно одинаково. В стихах Б. Пастернака: "Цель творчества самоотдача". В стихах А. Васильевой: "Душа нараспашку и в жизнь. Спешу". Хотя слова разные, смысл один и тот же - как можно больше отдать от себя людям. Но для чего? Б. Пастернак: "Другие по живому следу пройдут твой путь за пядью пядь". А. Васильева: "Чтоб на одну миллионную долю люди стали умней и честней". Как видите, эти мысли довольно похожи.

Итак, наше жюри решило, что обоим стихам нужно присвоить первое место, а также присвоить первый приз нашего конкурса Э. Нутэру, студенту Таллинского педагогического института, за лучшую рецензию. Второе место В. Алас, третье С. Нийхольм, они тоже из Таллинского педагогического института. Их рецензии будут опубликованы в "Радиогазете" на следующей неделе.

До свидания. До новых встреч в эфире.

## Л и т е р а т у р а

И. А. Н. Леонтьев. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке.



- "Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских". Сб. статей. Под ред. А.А. Леонтьева и Н.Д. Зарубиной. М., Изд. "Русский язык", 1977, 175 с.
2. Я.Б. Коршунова. О составлении лексического списка на тематикоситуативной основе.  
 "Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. Сб. статей под ред. О.П. Рассудовой. М., Изд. "Русский язык", 1977, 175 с.
3. "Русский язык в национальной школе".  
 "Проблемы лингводидактики. Под ред. Н.М. Шанского, Н.З. Бакеевой.  
 М., "Педагогика", 1977, 245 с.
4. Т.В. Рябова. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев. М. Изд. "Русский язык", 1977 (См, выше пункт I, там же).
5. А.А. Брудный. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур.  
 Сб. статей "Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации).  
 Изд. "Наука", М., 1976, 263 с.
6. Т.М. Дридзе. Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов).  
 Изд. "Наука", М., 1976 (См, выше пункт 5, там же).

Ученые записки Тартуского государственного университета.  
 Выпуск 471. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВ-  
 ЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ. Русский язык в эстонской школе VI. На  
 русском языке. Тартуский государственный университет.  
 ЭССР, г. Тарту, ул. Пийкооди, 18. Ответственный редактор  
 А.Метса. Сдано в печать 16/10 78. Бумага печатная, 30x45  
 1/4. Печ. листов 9,0. Учетно-издат. листов 6,86. Тираж  
 400. МВ 07331. Типография ТГУ, ЭССР, г.Тарту, ул. Пялсо-  
 ни, 14. Зак. № 1309. Цена 1 руб.